Ontario

La littératie en tête

de la 7e à la 12e année

Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque

2003

10242

Lettre des présidentes des Groupes d'experts sur les élèves à risque et du président du Groupe de travail sur les itinéraires d'études sur les élèves à risque

Octobre 2003

Madame, Monsieur,

Ce rapport, consacré à la littératie, constitue l'un des quatre documents en matière d'élèves à risque destinés aux écoles de langue française et de langue anglaise de l'Ontario. Ces documents représentent la somme des travaux des Groupes d'experts sur les élèves à risque et du Groupe de travail sur les itinéraires d'études. L'information et les ressources contenues dans ce rapport sont destinées à soutenir le travail des leaders responsables de l'initiative d'aide aux élèves à risque et de tous les autres professionnels de l'enseignement.

Les Groupes d'experts et le Groupe de travail ont collaboré avec le ministère de l'Éducation à la réalisation de ces rapports. Nous tenons à exprimer au Ministère notre profonde gratitude pour son soutien dans la préparation et la publication de ce document.

Parmi les thèmes clés qui ont animé les discussions de nos comités, souvent est revenu celui de l'importance primordiale que nous avons de procurer à tous les élèves suffisamment d'espoir dans l'avenir. Les élèves, eux, auront l'ambition de nourrir cet espoir s'ils se sentent à même de réussir. Afin de donner ce sentiment à tous les élèves, il faut que notre système d'éducation sache innover et multiplier les possibilités de perfectionner l'enseignement de la littératie et de la numératie, ainsi que des nouveaux itinéraires d'études se poursuivant au-delà des études secondaires.

Améliorer les perspectives d'études ne constitue qu'un aspect de cette entreprise ; il faut aussi changer les attitudes. Notamment, il convient de définir en termes plus précis ce qu'est la réussite scolaire afin qu'elle bénéficie pleinement aux élèves lorsqu'ils et elles intègrent le monde du travail à la fin de leur scolarité. En tant que société, nous ne pouvons nous autoriser à marginaliser certains élèves du seul fait que leurs objectifs d'avenir peuvent être sous-considérés. De là naît la nécessité d'entreprendre au sein des écoles un processus de renouvellement de la culture afin de favoriser une attitude positive et constructive face aux différentes possibilités de programmes conçus pour les élèves considérés à risque.

Nous vous souhaitons tout le succès possible dans cette démarche de grande envergure.

Vos partenaires en éducation,

Janine Griffore Marilyn Gouthro David Armstrong

Janine Griffore,
présidente,
Groupe d'experts (français)

Marilyn Gouthro,
présidente,
Groupe d'experts (anglais)

David Armstrong,
président,
Groupe de travail sur les itinéraires d'études

TABLE DES MATIÈRES

Section 1 : Introduction

Lettre des présidentes des Groupes d'experts et du président du Groupe de travail sur les itinéraires d'études 1
Table des matières 2
Le Groupe d'experts sur les élèves à risque 3

1.1 Mise en contexte 5
1.2 Définition de l'élève à risque 7
1.2.1 Facteurs 9
1.3 Besoins des élèves à risque 11

Section 2 : Cadre d'orientation

2.1 Définition de littératie 13
2.2 Cadre conceptuel 15
2.3 Principes directeurs pour la littératie 16
2.4 Visées stratégiques 17
2.5 Axes d'intervention 19
2.5.1 Axe des apprentissages essentiels en littératie à travers le curriculum 21
2.5.2 Axe du milieu d'apprentissage et d'enseignement 27
2.5.3 Axe de l'excellence en enseignement 38
2.5.4 Axe de l'engagement parental et communautaire 43
2.5.5 Axe du leadership éducationnel 50

Section 3 : Cadre de gestion et d'imputabilité

3.1 Pour une évaluation systématique du rendement des élèves en littératie basée sur l'utilisation des données 63

Section 4 : Recommandations 69

Section 5 : Bibliographie 71

An equivalent publication is available in English under the title *Think Literacy Success, The Report of the Expert Panel on Students At Risk in Ontario, 2003*.

Cette publication est postée sur le site Web du ministère de l'Éducation de l'Ontario à l'adresse Internet suivante : http://www.edu.gov.on.ca

104-02366/

Le Groupe d'experts sur les élèves à risque

La présidente du Groupe d'experts sur les élèves à risque tient ici à reconnaître l'apport exceptionnel ainsi que le travail méritoire des intervenantes et des intervenants en éducation qui ont participé aux séances de travail et contribué à la réalisation de ce rapport, et elle les en remercie vivement.

Membres du Groupe d'experts sur les élèves à risque :

Griffore, Janine,
présidente du Groupe d'experts, surintendante de l'éducation, Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest

Bergeron, Chantal,
conseillère pédagogique, Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest

Bourgeois, Lise,
directrice de l'éducation, Conseil scolaire de district catholique du Centre-Est de l'Ontario

Francella, Maryse,
directrice d'école, Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud

Gaudreault, Joanne,
conseillère pédagogique Conseil scolaire de district catholique du Centre-Est de l'Ontario

Goulet, Michel,
gestionnaire, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques

Henry, Paul E.,
directeur d'école, Conseil scolaire de district catholique du Nouvel-Ontario

Lauzon, Louise,
conseillère pédagogique, Conseil scolaire de district des écoles publiques de l'Est de l'Ontario

Lavallée, Bernard,
surintendant de l'éducation, Conseil scolaire de district catholique du Centre-Sud

Legentil, Constance,
surintendante de l'éducation, Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest

Marleau, Richard,
agent d'éducation, Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

Millaire, Robert,
responsable de dossiers, Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens

Masny, Diana,
professeure titulaire, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Morrison, Yvette,
coordonnatrice en programmation, Conseil scolaire de district catholique du Nouvel-Ontario

Nadeau, Pierrette,
coordonnatrice pédagogique, Conseil scolaire de district catholique du Nouvel-Ontario

Pinet, Louise,
directrice générale, Association des conseilleres et des conseillers des écoles publiques de l'Ontario

Pitre, Lucille,
enseignante, Conseil scolaire de district catholique des Grandes Rivières

Plouffe, Serge,
président, Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes

Radford, Luis, *professeur titulaire, École des sciences de l'éducation, Université Laurentienne*

Saint-Maurice, Monique,
enseignante, Conseil scolaire de district du Centre-Sud-Ouest

Wilson, Sylvie,
coordonnatrice de programmes, Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien

Plourde, Ginette,
directrice, Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario

Équipe d'appui du ministère de l'Éducation de l'Ontario :

Bourgeois, Louise, *chef de l'unité du curriculum, Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française*
Caruso, Saveria, *agente d'éducation, Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française*
Longo, Sylvie, *agente d'éducation, Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française*

Rédacteur :

Porée-Kurrer, Philippe, *Les Éditions Sivori*

RAPPORT DU GROUPE D'EXPERTS SUR LES ÉLÈVES À RISQUE

Ce rapport est destiné à tous les professionnels du milieu de l'éducation en Ontario. Il a pour objectif d'aider à se faire une représentation des tâches à accomplir et des stratégies à élaborer dans le traitement des besoins des élèves à risque en ce qui concerne l'acquisition des compétences en littératie. Les rôles et les responsabilités des intervenantes et intervenants y sont précisés, le cadre de planification des initiatives relatives à la littératie y est tracé, des programmes y sont suggérés, des ressources efficaces y sont préconisées, enfin, des recommandations y sont faites à l'intention des conseils scolaires de district de langue française et des écoles.

« Dans un monde construit sur l'assurance que chacun peut posséder les compétences en littératie et où celle-ci rime avec liberté, ne pas posséder la littératie c'est être privé de liberté ! »

Koïchiro Matsuura

1. INTRODUCTION

1.1 Mise en contexte

Les travaux du Groupe d'experts sur les élèves à risque sont directement issus des recommandations du Rapport final du Groupe de travail sur les élèves à risque intitulé : *Réussir son cheminement : un objectif pour chaque élève*, publié en janvier 2003. Afin de répondre aux recommandations de ce rapport et à celles du *Rapport du Groupe d'étude sur l'égalité en matière d'éducation*, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a entrepris des démarches visant à appuyer les élèves qui ont besoin d'aide en littératie, ainsi que ceux qui doivent se préparer à réussir la transition entre le secondaire et les études collégiales ou universitaires ou le monde de l'emploi. Dans ce rapport consacré à la littératie des élèves à risque, les travaux du Groupe d'experts découlent de ces démarches.

Entre autres tâches, le mandat du Groupe d'experts sur les élèves à risque inclut de :

- définir avec précision la notion d'élève à risque ;
- déterminer les principaux facteurs pouvant faire qu'une ou un élève puisse être considéré « à risque » ;
- cerner les besoins des élèves à risque concernant l'apprentissage de la littératie ;
- promouvoir le perfectionnement professionnel continu, fondement d'une véritable communauté professionnelle apprenante ;
- concevoir, répertorier et proposer des programmes, des interventions et des services à mettre en œuvre et des ressources à utiliser pour améliorer les compétences en littératie de tous les élèves ;
- formuler des recommandations destinées aux conseils scolaires de district de langue française et aux écoles.

Le Groupe d'experts s'est en outre attaché à :

- identifier les défis reliés à la prestation de programmes et de services pour les élèves à risque ;
- proposer des attentes en littératie pour tous les élèves, dans toutes les disciplines et les matières et pour toutes les années d'études de la 7e à la 12e ;
- déterminer des méthodes fructueuses d'enseignement de la littératie dans toutes les disciplines et matières ;
- identifier des pratiques fructueuses et des ressources nécessaires au perfectionnement professionnel du personnel enseignant ainsi que des cadres scolaires ;
- identifier des stratégies pouvant favoriser l'amélioration de l'apprentissage de la littératie chez les garçons;
- faire valoir auprès de tous les intervenants en éducation l'utilité et les principes de gestion de la collecte puis de l'interprétation des données ;

- proposer des aménagements afin que les conseils scolaires partagent entre eux les pratiques et les interventions efficaces déjà mises en place ;
- établir des principes directeurs d'où proviennent des visées stratégiques facilitant l'amélioration des compétences et habiletés en littératie chez l'élève à risque puis élaborer, à partir de ces visées, des axes d'intervention veillant à :

    1. déterminer les apprentissages essentiels en littératie ;
    2. proposer des interventions pour perfectionner le milieu d'apprentissage et d'enseignement ;
    3. préciser des actions à entreprendre pour l'édification continue d'une communauté professionnelle apprenante ;
    4. indiquer des approches afin de favoriser l'engagement parental et communautaire dans une optique de collaboration et de partenariat ;
    5. définir les rôles de chacun des intervenants du milieu de l'éducation et promouvoir un leadership éducationnel favorisant la réussite de tous les élèves.

Tel que déterminé par le Groupe d'experts sur les élèves à risque, l'objectif de ce rapport est de donner à tous les intervenants du milieu scolaire de l'Ontario, qu'ils soient cadres ou enseignants, une idée précise de l'élève à risque et des moyens efficaces à instaurer afin que tous les élèves puissent parvenir à acquérir les compétences en littératie attendues de chacun des membres de la société.

À la base de tous ses travaux concernant la littératie, le Groupe d'experts sur les élèves à risque s'est appuyé sur un principe lui-même établi sur trois convictions interdépendantes, à savoir que :

1. **tous les élèves peuvent devenir des lecteurs et des rédacteurs indépendants ;**
2. **soutenu par la directrice ou le directeur d'école et en collaboration avec ses collègues, l'enseignante ou l'enseignant peut faire toute la différence ;**
3. **l'engagement se démontre par l'action.**

1.2 Définition de l'élève à risque

Le Groupe d'experts a repris la définition du Groupe de travail sur les élèves à risque en y ajoutant un 5e élément relatif au milieu ontarien de langue française :

1. **le rendement à l'élémentaire est au niveau «1»* ou inférieur aux attentes du curriculum de l'Ontario ;**

2. **le rendement au secondaire est de beaucoup inférieur à la norme provinciale, ou la note n'atteint que cinquante à soixante pour cent, ou les élèves ne possèdent pas les fondements nécessaires pour rencontrer les exigences du curriculum ;**

3. **les études antérieures étaient au niveau modifié ou fondamental sous l'ancien curriculum ;**

4. **l'engagement est pauvre ou l'assiduité est faible ;**

5. **la connaissance du français en tant que langue d'enseignement est insuffisante.**

Selon ce rapport, les élèves à risque font face à deux risques interconnectés :

1. ne pas acquérir les compétences en littératie nécessaires à tout apprentissage scolaire ;

2. ne pas obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

Le diplôme et les compétences en littératie ne garantissent pas nécessairement le succès, mais il est presque évident que, sans eux, les probabilités d'exercer une carrière stimulante ou de bénéficier d'une vie financièrement indépendante sont nettement diminuées.

* Le niveau 1 signifie que l'élève a acquis plusieurs des connaissances et habiletés prescrites, mais de façon limitée. Son rendement est nettement inférieur à la norme provinciale.

En savoir plus...

L'école de langue française en Ontario se caractérise par sa grande diversité. Cela s'explique notamment par le contexte dans lequel évoluent la francophonie ontarienne, l'immigration internationale et la mobilité sociale. La clientèle scolaire des écoles de langue française de l'Ontario est composée d'élèves qui s'expriment en français et qui possèdent les compétences langagières pour communiquer, apprendre et s'affirmer culturellement en français. Certains élèves issus de familles où le français n'est pas nécessairement la langue d'usage au foyer peuvent n'avoir qu'un vocabulaire restreint et une connaissance limitée du français, ce qui présente un défi pour le succès de leur apprentissage scolaire. Dans certains cas, pour parvenir à développer des concepts complexes afin de réussir leurs études, les élèves doivent se familiariser avec le français standard, ainsi que le vocabulaire et les expressions utilisés à l'école. Parce qu'ils éprouvent parfois des difficultés en littératie du fait d'une pratique de la langue française restreinte au milieu scolaire, ces élèves se retrouvent en situation « à risque », même s'ils n'en présentent pas toujours les caractéristiques.

Il est important de considérer qu'il n'existe pas un seul portrait de l'élève à risque, mais bien un ensemble infini de portraits ; chaque cas est unique et doit être abordé avec ses particularités spécifiques ; ceci toutefois en gardant bien à l'esprit que de nombreuses études révèlent que, pour la grande majorité, le handicap dominant des élèves à risque provient d'importants problèmes en lecture (Juel, 1990).

Beaucoup d'élèves considérés à risque n'ont pas réussi à acquérir les habiletés de base en littératie. Cette « métadiscipline » — qui transcende toutes les autres disciplines — est pourtant impérativement préalable à l'acquisition des contenus des différentes matières. En cette époque où le changement constant est devenu un état de fait, où tous les domaines professionnels nécessitent de la formation continue pour s'adapter aux évolutions techniques et organisationnelles, il est essentiel, plus que jamais, que tous les élèves, comme tous les autres membres de la communauté élargie, se définissent eux-mêmes comme des apprenantes et des apprenants « à vie » se devant d'acquérir de nouvelles connaissances et de parfaire leurs acquis tout au long de leur carrière. Pour cela, il est incontournable de posséder au préalable les compétences de base en littératie, puis de les consolider sa vie durant.

La littératie est loin d'être uniquement utile à l'obtention du diplôme d'études secondaires ou du certificat de rendement de l'Ontario, elle est la fondation même du succès considéré au sens large du terme.

Dans le cadre d'un cheminement fructueux pour tous les élèves, la littératie doit être considérée comme essentielle et inhérente. Il est impératif que chacune et chacun des élèves en comprenne toute l'importance et puisse appréhender toutes ses connexions avec ce qu'il est convenu de nommer « la vraie vie ». Il est donc primordial, pour le succès de tous et de chacun, de concevoir l'enseignement de la littératie comme une approche à laquelle il faut ajouter des interventions d'aide ponctuelle, dites «stratégies de rapprochement», dès qu'il apparaît qu'un élève n'en maîtrise pas les bases.

1.2.1 Facteurs

Chaque élève est particulier et son rapport à la littératie doit être envisagé en fonction de ses particularités.

Le Groupe d'experts sur les élèves à risque, en se basant sur les résultats de la recherche, a déterminé cinq groupes principaux de facteurs pouvant avoir une incidence sur la réussite, soit :

1. le niveau de connaissance du français en tant que langue d'enseignement ;
2. la qualité de l'enseignement livré ;
3. l'influence de l'environnement familial ;
4. la motivation ;
5. les problèmes sociaux.

1. Le niveau de connaissance du français en tant que langue d'enseignement

L'école de langue française de l'Ontario, et plus particulièrement ses enseignantes et ses enseignants doivent non seulement éduquer les élèves, mais aussi servir d'agents de transmission de la langue et de la culture. Il arrive que certains élèves des écoles de langue française ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement, le français standard, et soient parfois aux prises avec des défis scolaires attribuables à ces difficultés. Aussi, certains élèves, provenant de familles ayant une langue autre que le français, démontrent une connaissance insuffisante de la langue d'enseignement pour suivre le cours régulier ; c'est pourquoi, entre autres, les programmes d'actualisation linguistique en français (ALF) et de perfectionnement du français (PDF) revêtent une importance capitale. Le développement optimal des compétences langagières de tous les élèves est primordial puisque ces compétences sont la clé d'accès à l'apprentissage, aux études et à la formation personnelle.

2. La qualité de l'enseignement livré

La relation enseignante/enseignant-élève joue un rôle déterminant au sein du processus d'apprentissage. Pour influer sur l'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant se doit d'établir une relation de confiance avec l'élève (Marzano, 2003). Tout enseignement efficace s'appuie sur cinq piliers interdépendants :

- confiance et respect mutuels ;
- perfectionnement professionnel actualisé ;
- stratégies et techniques d'enseignement fructueuses ;
- gestion efficace de la salle de classe ;
- planification stratégique des programmes.

3. L'influence de l'environnement familial

La recherche (Marzano, 2003) démontre que l'atmosphère familiale a une incidence majeure sur le rendement de l'élève. Il faut ici cependant préciser que l'atmosphère familiale n'est pas nécessairement tributaire des facteurs socio-économiques. Tous les parents, peu importe l'environnement socio-économique, se doivent de créer une atmosphère familiale favorisant la motivation à l'apprentissage.

4. La motivation

La motivation est constituée par l'ensemble des forces qui poussent une personne à agir. Elle est au cœur de l'apprentissage puisque c'est elle qui pousse à l'action ; c'est elle qui engage l'élève à vouloir travailler. Il est possible d'affirmer que plus une ou un élève est motivé, plus il ou elle aura tendance à travailler, et plus ses chances augmenteront de connaître le succès – et l'inverse est tout aussi vrai. Certains élèves, souvent parce que leurs capacités en lecture sont faibles, ont un intérêt limité pour les activités qui leur sont proposées. Ils ou elles développent des réticences à accepter un encadrement et des procédures de travail. Ces élèves admettent difficilement la nécessité d'adopter une méthode ou une discipline de travail, de comprendre un problème ou de passer par les étapes nécessaires à l'atteinte d'une solution. Il convient donc, selon leur personnalité, de trouver le moyen de leur prouver que tout ne tient pas au hasard — car souvent ils ou elles rendent celui-ci responsable de leur manque de compétences —, de les convaincre que chacun et chacune a une part active dans son destin et que, en plus de la gratification, l'effort trouve sa récompense.

5. Les problèmes sociaux

Des chercheurs, (Knapp et Turnbull, 1991), nous mettent en garde contre certains stéréotypes courants au sujet des élèves à risque, notamment contre l'idée préconçue qu'ils proviennent principalement de milieux économiques défavorisés. L'école peut difficilement être en mesure de remédier aux problèmes sociaux ; par contre, le fait qu'elle en soit consciente peut lui permettre d'élaborer et de mettre en place des mécanismes de soutien. Prendre en compte les problèmes sociaux s'avère complexe. Ils relèvent de facteurs souvent différents qu'il convient d'aborder selon le cas, entre autres : perturbations du noyau familial, mauvaise alimentation, transplantation dans un nouveau milieu, toxicomanie, grossesse accidentelle, tendances à la délinquance, puberté difficile, inceste, vie sentimentale malheureuse, cadre de vie déshumanisant, famille aux prises avec des problèmes catastrophiques. Dans certains cas, l'élève aura des comportements instables, hostiles ou incompréhensibles. L'élève pourra être excessivement extraverti ou totalement replié sur lui-même ou elle-même. Dans tous les cas, il faudra cerner exactement son problème bien particulier avant de tenter de lui apporter le soutien approprié. Pour tous les cas, il sera utile d'établir des partenariats avec des organismes de la santé et des services sociaux et communautaires afin de pouvoir collaborer à la planification d'approches « multi-fronts ».

1.3 Besoins des élèves à risque

Des recherches récentes, au Canada et ailleurs, confirment que des programmes efficaces de littératie dans les écoles améliorent de façon considérable les résultats de tous les élèves (Swanson, 2001 ; Swanson & Hoskyn, 2001 ; Swanson & Deshler, 2003).

Il s'avère que beaucoup de ces élèves ont surtout besoin de soutien ciblé et il est démontré que leur comportement et leur confiance en soi s'améliorent en même temps que leurs compétences en littératie. En tenant compte de leur spécificité, ces adolescentes et adolescents ont notamment besoin :

- d'être traités avec respect en considérant leurs différentes personnalités, leur diversité et leur genre ;
- d'occasions fréquentes de participer à des activités faisant appel à leurs capacités de raisonnement et de communication ;
- d'occasions diverses de lecture dans lesquelles ils peuvent se reconnaître ;
- d'appui soutenu et positif de la part de leurs enseignantes et enseignants ;
- d'occasions de réfléchir à leur propre comportement et à leur façon de penser ;
- d'une transition fluide entre l'élémentaire et le secondaire ;
- d'une préparation accrue à l'utilisation des technologies de l'interaction* ;
- d'un milieu scolaire novateur axé sur leurs aspirations légitimes.

Il importe de placer les énergies sur la nécessité d'intégrer l'enseignement de la littératie dans toutes les disciplines et matières à l'intention de tous les élèves.

Stratégies de rapprochement en littératie

Le Groupe d'experts sur les élèves à risque emploie le terme *stratégies de rapprochement en littératie* pour décrire l'éventail complet d'options que les écoles peuvent utiliser pour réduire l'écart de performance en littératie des élèves de la 7e à la 12e année. Certaines de ces stratégies de rapprochement peuvent contenir des programmes de rattrapage ainsi que des interventions en salle de classe ciblant les élèves à risque dans toutes les matières. Les stratégies efficaces de rapprochement en littératie font partie du processus d'enseignement et la responsabilité de leur application est partagée par toute l'école.

Certains conseils scolaires utilisent le terme *rattrapage* pour décrire leurs stratégies de mise à niveau et pour tracer une distinction claire entre ces stratégies de rapprochement et le programme formel d'enfance en difficulté. Voici quelques explications afin d'aider à faire la distinction entre les deux programmes :

Le programme d'enfance en difficulté est destiné aux élèves qui ont été identifiés en difficulté en raison d'anomalies telles que décrites dans le document *Normes concernant les plans de l'enfance en difficulté des conseils scolaires*, 2000. Ces élèves ont besoin de programmes dont les attentes sont modifiées ou différentes du curriculum de l'Ontario ou d'adaptations. Dans la pratique, certains conseils scolaires fournissent des programmes et services en *enfance en difficulté* aux élèves qui n'ont pas été identifiés formellement. Dans les deux cas, toutefois, les conseils scolaires développent un plan d'enseignement individualisé qui reflète ces modifications ou ces adaptations.

*** Terminologie préconisée par l'Agence de diffusion de l'information technologique (ADIT) et connue également sous l'appellation : technologies de l'information et de la communication (TIC)**

Le *rattrapage* est généralement considéré comme une intervention à court terme afin d'aider l'élève à atteindre la norme requise pour son année d'études régulière. Le rattrapage est souvent utilisé pour améliorer des habiletés ponctuelles des élèves en littératie avec l'espoir que ces habiletés les aideront à réussir dans toutes les matières. Le rattrapage intensif, le retrait partiel, l'aide individuelle en salle de classe, l'appui d'une aide-enseignante ou d'un aide-enseignant, le tutorat favorisent le succès et constituent des exemples de stratégies de rattrapage.

2. CADRE D'ORIENTATION

2.1 Définition de littératie

Aux fins de ce rapport, le Groupe d'experts sur les élèves à risque a convenu d'adopter la définition suivante, qui est sous-tendue par le principe d'être fonctionnel dans la société.

LITTÉRATIE : ENSEMBLE DES SAVOIRS
COMMUNIQUER ORALEMENT, ÉCRIRE, LIRE, RECHERCHER
L'INFORMATION, MAÎTRISER LES TECHNOLOGIES DE L'INTERACTION ET
EXERCER UNE PENSÉE CRITIQUE.

> *« La littératie est une pratique sociale et scolaire centrée sur la construction du sens en contexte. »*
>
> **Diana Masny, 2003**

Définition étendue

- **Le savoir communiquer oralement** inclut l'utilisation judicieuse du vocabulaire approprié, la connaissance de celui-ci, l'articulation, l'intonation, la disponibilité à une écoute compréhensive et la capacité de rester centré sur le sujet.
- **Le savoir lire** inclut la compréhension des textes décodés et, selon le niveau scolaire ou intellectuel, la cognition et l'interprétation des inférences.
- **Le savoir écrire** inclut la graphie du texte, la signifiance du texte écrit, la pertinence du propos selon la forme (p. ex., rapport, lettre d'opinion), l'utilisation des outils de traitement de texte, le tout selon la bonne syntaxe et les règles établies de la grammaire.
- **Le savoir rechercher l'information** inclut la sélection et l'évaluation de textes et de documents visuels ou audio aussi bien à travers la maîtrise des outils technologiques de l'interaction qu'à travers des méthodes traditionnelles.
- **La maîtrise des technologies de l'interaction** inclut les habiletés à utiliser un moteur de recherche, à manipuler des documents numériques visuels ou sonores, à utiliser ou à incrémenter des bases de données.
- **Le développement de la pensée critique** inclut l'habileté à mettre les faits en relation et à remettre en question ses propres certitudes.

De par sa nature, la littératie est la clé de voûte, le véhicule de base autant pour propager que pour acquérir le savoir de toutes les disciplines ou les matières. C'est aussi l'intermédiaire qui permet à l'individu en général de se construire une pensée critique et objective. À travers la littératie, l'élève se responsabilise, s'affirme, s'engage et développe son identité culturelle.

Peu importe le médium, parole, papier, support numérique, ou autre, la littératie permet de s'exprimer, d'enregistrer, de classer ou de recouvrer et d'utiliser l'ensemble des connaissances.

Il est important de souligner que la littératie est indissociable des technologies de l'interaction. Un consensus s'est établi sur la nécessité d'amener les élèves à acquérir les compétences liées à l'utilisation des technologies de l'interaction qui, en retour, favorisent nombre d'autres compétences comme la recherche, le raisonnement, l'organisation des idées, l'analyse, la collaboration ou la résolution de problèmes. Nous vivons dans une économie du savoir qui se caractérise par le fait que les connaissances et le flux de l'information sont parmi les moteurs principaux de la société.

Aujourd'hui, l'élève participe à un monde de plus en plus techno-complexe dans lequel il est important d'accéder à l'information, de la traiter, puis de la transmettre par des actes de communication qui tous sont des composants de la littératie.

La composante sociale de la littératie est centrale dans le processus du développement identitaire. Les mots utilisés, les actions posées, les attitudes adoptées par l'élève en salle de classe sont étroitement liés aux vécus quotidiens. La littératie se vit en famille dans le cadre des activités quotidiennes. La littératie est aussi un acte communautaire. Toutes les pratiques sociales ont un impact sur la littératie scolaire. Notre société pluraliste comprend des groupes culturels possédant chacun leur façon de parler, de lire, d'écrire et de communiquer. Ces littératies multiples alimentent la littératie commune.

Pour chacun, la littératie évolue avec l'âge ou avec le temps. Déterminante du cheminement professionnel et de l'évolution économique de chacun, elle permet de s'affirmer et, au fur et à mesure de son appropriation, elle participe à l'évolution de l'identité personnelle.

La littératie fait partie de toutes les disciplines et son enseignement en particulier est la responsabilité partagée de toutes les intervenantes et de tous les intervenants, à tous les échelons et dans toutes les matières.

Tous les professionnels de l'éducation, sans exception, s'engagent à enseigner la littératie et à en tenir compte dans leurs matières respectives.

❖

Le schéma de la page suivante a pour but de mettre en perspective la conception du rapport et d'en faciliter la lecture. Il illustre la structure qui a étayé la progression de pensée à la base de ce rapport. →

2.2 Cadre conceptuel

7 PRINCIPES DIRECTEURS

La littératie transcende les disciplines	L'enseignement se fonde sur de solides recherches	Priorité au perfectionnement professionnel continu
Approches multidimensionnelles	Perception positive des compétences en littératie chez l'élève	Habileté à exercer un jugement critique
Mobilisation concertée de tous		

5 VISÉES STRATÉGIQUES

Développer des compétences en littératie	Créer un milieu d'apprentissage efficace	Accroître les compétences professionnelles du personnel scolaire
Accroître le réseautage des institutions éducatives	Accroître la responsabilisation des intervenants	

5 AXES D'INTERVENTION

Axe des apprentissages essentiels en littératie	Axe du milieu d'apprentissage et d'enseignement	Axe de l'excellence en enseignement
Axe de l'engagement des parents et de la communauté	Axe du leadership éducationnel	

2.3 Principes directeurs pour la littératie

Se basant sur l'état de la recherche, tant au Canada que sur le plan international, et s'inspirant des pratiques réussies en classe dans les écoles de l'Ontario, le Groupe d'experts de langue française sur les élèves à risque a établi sept principes directeurs fondamentaux préalables à toute action concernant la littératie et l'amélioration du rendement de tous les élèves, *tous* incluant les élèves à risque.

Principe 1 : Tous les élèves peuvent devenir des lecteurs et des rédacteurs autonomes. La littératie transcende les disciplines, s'inscrit au cœur du curriculum des paliers élémentaire et secondaire et, par conséquent, devient le fil conducteur des processus pédagogiques.

Principe 2 : L'enseignement des connaissances et l'acquisition des compétences en littératie chez les élèves à risque doivent se fonder sur des stratégies fructueuses dont la recherche a prouvé que la validité a été vérifiée en salle de classe.

Principe 3 : La réussite des élèves à risque en littératie est tributaire de la qualité d'un enseignement stratégique et explicite en salle de classe; par conséquent, une priorité doit être accordée au perfectionnement professionnel continu du personnel enseignant.

Principe 4 : L'amélioration du rendement des élèves à risque en littératie se fonde sur des approches multidimensionnelles et des itinéraires d'études afin de répondre aux besoins des adolescentes et des adolescents, en plus de donner un sens à leurs activités d'apprentissage.

Principe 5 : La qualité de l'apprentissage des élèves à risque en littératie repose sur le développement pour chacune et chacun de la perception positive de ses compétences et de l'utilité de celles-ci, ce qui constitue un élément déclencheur d'engagement, de participation et de persévérance.

Principe 6 : L'acquisition des compétences en littératie des élèves à risque s'établit sur le développement de leur habileté à exercer un jugement critique et à différencier les faits établis des interprétations subjectives.

Principe 7 : Le succès des élèves à risque en littératie repose sur la mobilisation concertée de tous : parents, enseignantes et enseignants, directrices et directeurs d'école, cadres scolaires et membres de la communauté élargie.

2.4 Les visées stratégiques

La réussite en Ontario français implique que tous les élèves possèdent les connaissances essentielles en littératie. Celle-ci, faisant partie intégrante de toutes les disciplines et matières, en constitue également la porte d'accès. Toutes les intervenantes et tous les intervenants planifient et assurent l'intégration de la littératie dans l'enseignement de leur programme d'études.

Dans cette affirmation, il importe de rappeler que le rôle de l'école de langue française est de première importance auprès de la communauté qu'elle dessert. En plus de faciliter la construction des connaissances, elle a pour mandat de veiller au bon maintien et à l'usage de la langue française. Dans le contexte d'une approche qui répond aux besoins spécifiques de tous les élèves — et donc de l'élève à risque — il convient sans doute ici de rappeler les responsabilités des écoles de langue française de l'Ontario :

- assurer la réussite scolaire et l'épanouissement de **tous** les élèves dans le respect de leurs caractéristiques physiques, intellectuelles, linguistiques, ethniques, raciales et de croyances, sans égard au statut socio-économique ;
- favoriser le développement de l'identité linguistique et culturelle ;
- promouvoir l'utilisation du français dans toutes les sphères d'activité, autant à l'école que dans la communauté élargie.

Tous les élèves sont égaux devant le droit de développer les compétences qui leur permettront d'apprendre tout au long de leur vie ; et c'est la responsabilité de l'école d'enseigner ces compétences à tous.

Cinq visées stratégiques ont été définies :

1. Favoriser le développement des compétences requises en littératie: communiquer oralement, lire, écrire, rechercher l'information, maîtriser les technologies de l'interaction et exercer une pensée critique. Tout ceci en regard des attentes du curriculum de l'Ontario et en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

2. Créer un milieu d'apprentissage et d'enseignement constitué de programmes, d'interventions, de services et de ressources qui contribuent à l'acquisition des apprentissages en littératie, essentiels à la réussite scolaire.

3. Accroître de façon continue les compétences du personnel scolaire afin de lui procurer les habiletés à établir les conditions nécessaires à la réussite de tous les élèves.

4. Accroître le réseautage des institutions éducatives et para-éducatives de langue française par l'instauration de partenariats significatifs avec les parents et la communauté élargie, dont tous les membres sont les agents à part entière du processus de transmission de la littératie et doivent se considérer et être considérés comme tels.

5. Promouvoir le leadership éducationnel afin d'accroître la responsabilisation des intervenantes et des intervenants de tous les échelons et de toutes les années d'études.

2.5 Les axes d'intervention

Le présent rapport circonscrit l'enseignement de la littératie en établissant cinq axes d'intervention.

Les axes d'intervention sont des secteurs d'activités spécifiques qui permettent de situer la nature et la portée des actions à poser dans un domaine donné, en l'occurrence, la littératie. Chacun des axes suivants ne se veut nullement exhaustif ; il offre un éventail de pistes pour aider les leaders de conseil scolaire responsables de l'initiative d'aide aux élèves à risque et tous les intervenants du milieu de l'éducation dans l'élaboration de leurs plans d'action à travers lesquels ils verront à tenir compte des différents profils de leur milieu.

1. **L'axe des apprentissages essentiels en littératie à travers le curriculum** traite des connaissances et des compétences indispensables que tout élève doit acquérir dans un cadre interdisciplinaire et en tenant compte de son développement physique, intellectuel, socio-affectif et culturel.

2. **L'axe du milieu d'apprentissage et d'enseignement** définit les programmes, les interventions et les services à mettre en œuvre ainsi que les ressources appropriées pour soutenir les élèves dans leur cheminement scolaire vers la réussite.

3. **L'axe de l'excellence en enseignement** cerne les actions à prendre quant à la formation continue du personnel dans le cadre de la construction d'une communauté professionnelle apprenante. Ces actions permettent de soutenir les élèves dans l'acquisition des apprentissages essentiels relatifs à la littératie et au développement de leur identité linguistique et culturelle.

4. **L'axe de l'engagement parental et communautaire élargie** cerne les programmes et les interventions à mettre en place pour favoriser la participation des parents dans l'instruction de leurs enfants et permettre l'établissement de partenariats entre l'école, les élèves, les parents et la communauté élargie.

5. **L'axe du leadership éducationnel** mobilise l'engagement ainsi que la collaboration de l'ensemble du personnel scolaire et des partenaires en éducation dans la mise en œuvre de programmes, d'interventions et de services susceptibles d'assurer la réussite de tous les élèves ; *tous* incluant les élèves à risque.

Les cinq axes tiennent compte des objectifs à atteindre, des moyens de les atteindre, de l'égalité des chances, de la responsabilité des enseignantes et des enseignants et des cadres scolaires ainsi que du rôle de l'école et de celui des parents. Ils constituent la base de réflexion, d'évaluation puis d'action à partir de laquelle il est possible de faire une différence.

Il est à noter que, pour chacun des axes présentés ci-après, tous les items proposés dans les colonnes intitulées « Dans la pratique... » ne sont que des exemples, des suggestions, et qu'en aucune manière ils constituent des obligations. Ils découlent néanmoins de théories et de pratiques basées sur la recherche.

2.5.1 Axe des apprentissages essentiels en littératie à travers le curriculum

L'axe des apprentissages essentiels en littératie à travers le curriculum traite des connaissances et compétences indispensables que tout élève doit acquérir dans un cadre interdisciplinaire et en tenant compte de son développement physique, intellectuel, socio-affectif et culturel.

Les apprentissages essentiels impliquent :

1 – la connaissance de la langue française ;

2 – les compétences en littératie ;

3 – la motivation, carburant de l'action.

Ces apprentissages essentiels sont évalués de façon continue et les résultats sont communiqués aux élèves de manière constructive et sur une base régulière afin que, en collaboration avec leur enseignante/enseignant-guide, ils puissent contrôler l'évolution de leur rendement scolaire.

Les attentes en matière de littératie suggérées ici par le Groupe d'experts ne se veulent nullement exhaustives. Pour leur élaboration, les experts se sont inspirés des attentes des cours CCL4O et FCF3O, du Test provincial de compétences linguistiques (TPCL), des exigences du curriculum de l'Ontario et des recherches actualisées en éducation.

1. La connaissance de la langue française

Accroître sans cesse la connaissance de la langue française en milieu minoritaire est une nécessité pour l'élève qui utilise le français comme outil d'apprentissage et de communication.

En raison de circonstances historiques, économiques et culturelles, certains élèves s'expriment en français avec difficulté, utilisant un vocabulaire restreint qui leur permet difficilement de développer des concepts abstraits ou complexes. La compréhension de l'énoncé d'un problème étant une condition préalable à sa résolution, il importe que l'élève réalise l'importance d'acquérir les habiletés en littératie.

Dans la pratique (1.)

Il importe que l'élève puisse :

- acquérir les compétences de base de la langue française et construire son identité linguistique et culturelle afin qu'il ou elle ait la conviction d'être capable de maîtriser le français standard (se référer aux programmes-cadres d'ALF et PDF des paliers élémentaire et secondaire) ;
- reconnaître l'importance et l'utilité de la maîtrise de la communication orale aussi bien comme outil d'apprentissage à l'école que comme moyen de communication en toutes circonstances.

2. Les compétences en littératie

Dans tout programme de littératie, l'élève doit prendre conscience de la nécessité de développer des stratégies pour gérer son apprentissage de façon à :

- démontrer sa connaissance des compétences linguistiques essentielles pour fonctionner adéquatement dans la vie quotidienne ;
- expliquer le processus d'apprentissage et ses conditions essentielles ;
- expliquer le rôle de la communication orale, de la lecture et de l'écriture dans l'apprentissage ;
- démontrer la validité de son cheminement critique en présentant les progrès accomplis, par exemple avec des réalisations personnelles tirées de son portfolio.

Dans la pratique (2.)

Pour gérer ses compétences en littératie, il importe que l'élève puisse :

- se fixer des objectifs en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant en vue d'améliorer ses habiletés en littératie et se responsabiliser face à ses apprentissages (esquisse de cours CCL4O EDU, 2003; Boyer, 2000) ;
- développer des habiletés d'auto-apprentissage et d'auto-évaluation, sources d'estime personnelle, ceci en favorisant l'utilisation dirigée des ressources technologiques disponibles ;
- développer des stratégies de questionnement dans toutes les matières afin de clarifier et de trouver réponse à ses questions (p. ex., questionner, reformuler) ;
- appliquer les nouveaux acquis dans une situation différente de son choix pour ainsi provoquer un transfert (Tardif, 1999; Tardif et Presseault, 1998) ;
- organiser ses connaissances sous forme de schémas avant et après l'activité (Fournier et Graves, 2002; Laverick, 2002; Douglas et Frey, 2003) ;
- prendre conscience de la démarche permettant de réaliser la tâche demandée (esquisse de cours CCL4O EDU, 2003) ;
- dégager les règles et les principes qui s'appliquent à la situation d'apprentissage (Tardif, 1992; Bissonnette et Richard, 2001) ;
- utiliser des stratégies métacognitives afin d'identifier des situations de réussite personnelle et scolaire.

2.1 L'élève doit acquérir des compétences en communication orale, en lecture, en écriture selon le curriculum de l'Ontario

Souvent, la qualité du français oral est le produit, d'une part, de pratiques et d'exigences scolaires et, d'autre part, de pratiques langagières des élèves de milieux linguistiques non dominants. Les activités de communication orale ont pour but de faire émerger chez l'élève des habiletés en tant qu'émetteur et récepteur de parole. L'élève à risque éprouvera parfois des difficultés parce qu'il ou elle n'a pas réussi précisément à développer les habiletés propres à la communication orale.

« Fait à noter : le savoir-lire se révèle la compétence la plus importante à développer à l'école puisqu'il constitue l'un des meilleurs prédicteurs du rendement scolaire. En effet, des études révèlent qu'un élève qui éprouve des difficultés en lecture à la fin de sa 1re année de scolarisation a 9 chances sur 10 d'être en difficulté à la fin de sa 4e année. Or, les probabilités que cet élève soit encore en difficulté au secondaire se maintiennent à 90 p. 100 (Juel, 1991). Parce que la lecture est sollicitée dans toutes les matières, on peut donc dire qu'un élève qui a du retard en lecture à la fin de la 1re année est un décrocheur en puissance. » (Extrait de Bissonnette et Richard , *LE DANGER QUI GUETTE LA REFORME DE L'EDUCATION QUEBECOISE : CONFONDRE LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES AVEC LES APPRENTISSAGES DE LA VIE*, Vie pédagogique, avril-mai 2002, p.47).

L'élève doit utiliser des stratégies appropriées pour construire le sens des textes tout au long du processus de lecture et d'écriture et démontrer sa capacité de lire et d'écrire de façon autonome en réalisant des tâches reliées à ses projets scolaires et personnels.

Dans la pratique (2.1)

En communication orale, l'élève devrait :

- utiliser le mode d'expression orale en français standard pour exprimer ou échanger des idées ou des renseignements;
- s'exprimer avec clarté, aisance et assurance en utilisant un vocabulaire varié respectant les bonnes règles de la syntaxe et de la sémantique ;
- enrichir son langage en échangeant avec autrui de façon à pratiquer son écoute active tout en développant ses habiletés sociales (p. ex., arriver à un consensus, négocier) ;
- décrire oralement des objets, des êtres ou des contextes ;
- faire des narrations dont le verbe respecte le contexte temporel (passé, présent et futur) ;
- répondre et questionner en restant centré sur le sujet ou le thème ;
- donner des explications détaillées et complexes ;
- traiter de sujets abstraits ;
- développer des habiletés de présentation orale ;
- réciter en utilisant les intonations et les inflexions voulues ;
- utiliser un discours diplomate dans une situation tendue ou utiliser un discours prudent dans une situation complexe ou inconnue.

Savoir communiquer oralement est préalable à tous les apprentissages, notamment au développement des habiletés en lecture et en écriture.

Dans la pratique (2.1)

En écriture, l'élève devrait :

- planifier la rédaction de son texte ;
- sélectionner des idées pertinentes, les organiser, puis rédiger de façon logique ;
- définir le contexte, le destinataire et l'intention de la communication ;
- appliquer les conventions linguistiques et communiquer ses idées de façon claire et précise en utilisant un vocabulaire approprié ;
- utiliser la terminologie et le vocabulaire propres au sujet ou à la matière ;
- appliquer le processus d'écriture à toutes les matières ;
- vérifier et contrevérifier son orthographe (p. ex., que veut-il signifier lorsqu'il écrit détone ou détonne ?) ;
- apprendre à déceler ses erreurs (p. ex., organisation du texte, cohérence, syntaxe, sémantique) ;
- réviser son brouillon et produire un texte final à l'aide d'un traitement de texte ;
- rédiger des résumés, des nouvelles journalistiques, des textes d'opinion, des textes informatifs et des rapports de recherche ;
- utiliser l'écriture comme outil d'appui à une réflexion plus poussée.

Dans la pratique (2.1)

En lecture, l'élève devrait :

- déterminer le propos et les faits saillants dans un texte ;
- déduire le sens des textes à l'aide de ses connaissances antérieures et de stratégies de dépannage ;
- se questionner avant, pendant et après la lecture d'un texte ;
- faire des inférences à partir du texte ;
- gérer sa compréhension de texte, par exemple, comprendre les liens entre le thème, les idées et les informations ;
- pouvoir rédiger le résumé d'un texte en vue de se construire de nouveaux apprentissages ;
- pratiquer régulièrement la lecture à voix haute ;
- s'auto-corriger au niveau de la phonétique et de la compréhension d'un texte ;
- concevoir des dénouements à la fois différents et vraisemblables dans des textes de fiction ;
- reconnaître et comprendre les terminologies propres aux différentes matières.

« Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément. »
L'art poétique, Boileau

2.2 Développer des habiletés de recherche, de pensée critique, de traitement de l'information et d'utilisation des technologies de l'interaction.

Les technologies de l'interaction facilitent la transition d'une pédagogie traditionnelle centrée sur l'enseignement et la transmission des connaissances vers une pédagogie davantage centrée sur l'apprentissage actif et sur les besoins de l'élève.

Dans le contexte de notre société de savoir, l'apprentissage se doit d'être un processus continu et les technologies de l'interaction, en favorisant l'intégration par la transdisciplinarité, facilitent une acquisition quasi quotidienne des connaissances.

La maîtrise de la recherche de l'information a pour effet de faciliter pour chacune et chacun l'apprentissage autonome, de respecter davantage les rythmes de travail, de différencier les démarches et le traitement des erreurs et de favoriser l'autonomie face à des méthodes de travail.

Dans notre société de plus en plus soumise à un flux permament d'informations disparates, il importe que chacun puisse faire la part des faits. Dans cette optique, les élèves doivent souvent être placés dans des situations à travers lesquelles ils ou elles pourront s'exercer à utiliser les habiletés supérieures de la pensée telles l'analyse, la synthèse, l'inférence, la déduction et la pensée critique.

Dans la pratique (2.2)

Afin de s'approprier les connaissances par des canaux multiples, d'apprendre à lire autrement et de mettre ses connaissances en réseau, l'élève s'exerce à :

- accéder à la richesse des supports et à l'information en utilisant toute la panoplie des médias (p. ex., utilisation d'encyclopédies, d'Internet, de bibliothèques de références) ;
- utiliser des banques de données spécialisées, des index, des bibliographies, des moteurs de recherche et navigateurs Web ;
- interpréter les informations et les données, que ce soit à travers du texte imprimé, des vidéos, des documents numériques ou en ligne (p. ex., graphiques, listes, tableaux, esquisses, dessins et montage vidéo) en faire l'analyse et la synthèse et construire une banque de données (Laverick, 2002; Tardif, 1992) ;
- savoir prendre des notes de façon stratégique (p. ex., en utilisant une carte de concepts) (Bissonnette et Richard, 2001) ;
- utiliser les technologies de l'interaction dans toutes les disciplines et matières, aussi bien pour consulter que pour produire.

Les élèves développent leur pensée critique en :

- faisant la lecture critique d'un texte, c'est-à-dire en confrontant les informations trouvées et en rédigeant un compte rendu où sont intégrées les idées tirées des recherches ;
- explorant les relations entre sentiments, motifs et actions dans différents textes ;
- argumentant, justifiant, expliquant un point de vue ou une position de façon objective.

3. La motivation, carburant de l'action

La pédagogie de la réussite et la motivation vont de pair ; le succès appelle le succès.

La motivation, c'est l'ensemble des forces qui poussent une personne à agir. L'échec scolaire engendré par des difficultés à maîtriser les habiletés de base liées à la littératie influe directement sur la motivation des élèves en général (Viau, 1999) et, de manière plus particulière, des élèves à risque (Nadeau, 2001, 2002). Ces adolescentes et adolescents perdent, au fil du temps, le désir d'apprendre et l'enthousiasme face à de nouvelles situations d'apprentissage. Il appert donc que l'élève ne sera motivé par un apprentissage que si il ou elle peut en saisir l'utilité et la valeur dans sa propre vie et peut ressentir des sentiments de compétence et de fierté, lesquels la ou le pousseront à fournir les efforts nécessaires pour réussir.

Dans cette optique, il convient de connaître les facteurs qui influent sur la motivation de l'élève à risque. En effet, des études en psychologie cognitive ont fait clairement ressortir le lien entre le facteur « contrôle » et l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives sur la motivation de l'élève (Weiner, 1986; Viau, 1999; Schunk, 1991; Pintrich et Schrauben, 1992). C'est ainsi que des travaux révèlent que les élèves qui réussissent dans leurs études sont celles et ceux qui, non seulement utilisent une stratégie, mais savent à quel moment l'utiliser efficacement. De plus, l'élève qui associe une bonne performance à l'accomplissement d'une tâche demandant un effort tend à déployer un plus grand nombre de stratégies cognitives et métacognitives, puisque la compréhension de la matière est un facteur déterminant de la motivation.

Dans cette perspective, l'on doit fournir à l'élève les outils nécessaires pour qu'il ou elle comprenne la matière enseignée. Le fait de rattacher ses réussites et ses échecs à des causes claires et précises amène l'élève à s'investir et à persévérer.

Pour pouvoir s'engager dans une tâche d'apprentissage, l'élève doit être convaincu d'avoir certaines connaissances et stratégies préalables ; cela lui donne un certain pouvoir sur le déroulement et le responsabilise face à ses résultats. Elle ou il doit interpréter ses erreurs de façon constructive ; l'erreur permet d'aller plus loin et fait naturellement partie du processus d'apprentissage. Elle ne doit surtout pas être considérée comme une preuve de son manque d'intelligence puisque celle-ci est perçue par l'élève comme un facteur inné et donc difficilement modifiable. Par contre, les élèves qui attribuent leurs échecs à des facteurs variables (effort, aide des autres) se perçoivent comme des agents actifs capables de gérer leurs ressources. Ces élèves se demandent comment agir différemment pour augmenter leurs possibilités de réussite. Cette attitude les incite à élaborer et à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives d'apprentissage.

Dans la pratique (3.)

Il importe que l'élève puisse :

- attribuer le succès à l'utilisation de stratégies d'apprentissage, attribuer l'échec à des causes qu'il ou qu'elle peut contrôler et attribuer le succès à l'effort en toutes circonstances ;
- se fixer des seuils de réussite personnels ;
- exprimer sa confiance en soi, surmonter des défis à sa mesure et persévérer lorsqu'il ou elle rencontre des difficultés ;
- réaliser que la motivation et le travail soutenu ont été un facteur déterminant de la réussite de personnalités francophones et francophiles de la communauté élargie et que la communication efficace en français est un outil de succès.

2.5.2 Axe du milieu d'apprentissage et d'enseignement

L'axe du milieu d'apprentissage et d'enseignement définit les programmes, les interventions et les services à mettre en œuvre ainsi que les ressources appropriées pour soutenir les élèves dans leur cheminement scolaire vers la réussite.

Enseigner ne consiste pas simplement à transmettre un contenu à mémoriser. Comme le dit si justement Develay (1993) : « *le travail de l'enseignante ou de l'enseignant n'est pas tant d'enseigner, mais de veiller à ce que l'élève apprenne* ». Voilà une conception de l'apprentissage et de l'enseignement qui décrit bien la complexité de la démarche enseignement-apprentissage ; ceci d'autant plus lorsqu'il s'agit d'élèves à risque. C'est pour cela que les programmes, les services et les ressources de l'école doivent favoriser un apprentissage authentique dans lequel l'élève part de son vécu pour approfondir ses connaissances, habiletés et compétences (Bissonnette et Richard, 2001).

Afin de créer un climat favorable à l'apprentissage de la littératie, il faut repenser la tâche quotidienne des élèves. La directrice ou le directeur d'école et son comité-école de littératie verront à mettre en place, de la 7e à la 12e année, des initiatives de littératie bien articulées et construites à partir de ce qui s'est fait de la maternelle à la 6e année. Travailler en collaboration avec les collègues de la profession enseignante assure que l'enseignement de la littératie à travers le curriculum se fait de façon cohérente et progressive ; ce qui facilite la transition d'une matière à une autre et d'une année d'études à l'autre.

En s'inspirant de la recherche en éducation et du principe de base selon lequel tous les membres sans exception de la profession enseignante sont parties prenantes de l'enseignement de la littératie, les enseignantes et enseignants sont appelés à identifier les attentes et les contenus d'apprentissage des programmes-cadres qui se rapportent aux savoirs de la littératie, c'est-à-dire : communiquer oralement, lire, écrire, rechercher l'information, maîtriser les technologies de l'interaction et exercer une pensée critique.

La recherche considère que les programmes et les interventions efficaces en littératie se jouent dès le début de la scolarisation. Il faut donc miser avant tout sur les programmes de prévention et d'intervention dès le tout début de l'élémentaire. Actuellement, le défi est de taille : trouver rapidement des solutions pour les élèves à risque de la 7e à la 12e année, et ce également pour la cohorte d'élèves actuelle et les subséquentes.

La présente section propose des programmes et des interventions efficaces qui placent l'élève dans une situation d'apprentissage contextualisée et qui ont fait leurs preuves. Les élèves du palier secondaire qui se rendent compte de leur retard veulent réussir rapidement ; la récupération doit donc se faire vite puisque l'élève réalise le peu de temps d'apprentissage scolaire qu'il lui reste.

> Tel que précisé par Swanson (2003), il importe de privilégier la mise en place d'un programme de rattrapage qui implique une intervention intensive et de courte durée auprès des élèves à risque pour favoriser l'acquisition des compétences en littératie, leur permettant de pouvoir le plus rapidement possible suivre le programme régulier. Dans le cadre de ce programme de rattrapage, l'enseignante ou l'enseignant fournit aux élèves un enseignement explicite accompagné de multiples occasions de pratiques et de rétroactions régulières. Ce type d'intervention requiert un aménagement de l'enseignement, de l'horaire scolaire ainsi qu'une flexibilité de la structure organisationnelle au sein de l'école. Il s'agit toutefois de mesures ponctuelles et temporaires.

Un milieu d'apprentissage et d'enseignement favorisant la réussite scolaire offre un éventail de programmes, d'interventions, de services et de ressources au sein du conseil scolaire de district et de l'école afin de répondre à la panoplie des besoins des élèves. Les leaders avec leur comité de district de la réussite des élèves à risque appuyés des directrices et des directeurs d'école et de leur comité-école de littératie envisagent de nouvelles façons d'apprendre afin d'engager l'élève dans des tâches lui permettant de réussir.

Selon Edward, McMillon, Turner et Laier (2002), l'efficacité d'un programme d'intervention dans une école est tributaire de trois conditions :

- tous les partenaires éducatifs (p.ex., personnel enseignant, cadres scolaires et parents) doivent croire fermement en la réussite scolaire de tous les élèves, *tous* incluant les élèves à risque ;
- la démarche pédagogique doit être axée sur la concertation au sein de l'école (p. ex., échanges planifiés entre enseignantes et enseignants d'une année d'études, d'une matière, d'un palier ou d'un cycle) ;
- il doit y avoir une vision commune de l'intérêt de l'élève à risque dans une culture où il est acquis que l'école peut et doit jouer un rôle déterminant comme agent de changement et peut mettre en place des mécanismes permettant des résultats positifs pour l'élève à risque.

Dans les sections suivantes de ce chapitre nous ferons le point sur les différentes **stratégies de rapprochement**, soit :

1. l'aménagement scolaire innovateur ;
2. le rattrapage ;
3. l'enseignement explicite de la littératie dans toutes les matières ;
4. l'alignement du curriculum avec les activités d'apprentissage, les ressources et les pratiques d'évaluation ;
5. l'apprentissage de la littératie chez les garçons ;
6. la lecture indépendante quotidienne supervisée ;
7. les activités parascolaires.

1. Point de mire sur un aménagement scolaire innovateur

Cette vision commune de l'intérêt de l'élève se traduit par la mise sur pied d'un milieu permettant à l'élève d'attribuer un sens aux activités proposées ainsi qu'aux apprentissages à réaliser. En effet, en étant explicite sur la pertinence de la tâche et celle des apprentissages, on clarifie avec les élèves leurs raisons d'être à l'école et de s'engager dans une tâche ; ce qui les aide à dépasser l'idée qu'ils sont à l'école uniquement parce qu'ils ou elles y sont obligés. Ce faisant, l'estime de soi et la confiance s'en trouvent rehaussées. Sachant à quel point l'engagement des élèves est une condition majeure pour le déclenchement du processus d'apprentissage et de son maintien, il est impératif de favoriser le développement d'attitudes et de comportements et de mettre en œuvre des mécanismes susceptibles d'influencer cet engagement (Morissette, 2002).

Le milieu de l'éducation se doit de repenser l'aménagement scolaire de façon novatrice pour faire la prestation de programmes et de services qui vont engager l'adolescente et l'adolescent dans son apprentissage. Dans une perspective d'innovation, cet aménagement scolaire comprend, entre autres, les structures organisationnelles de l'école, l'organisation du temps et des horaires et l'application de programmes aptes à rejoindre les intérêts des jeunes.

Dans la pratique (1.)

Les intervenantes et les intervenants voient à :

- explorer diverses possibilités d'horaire et autres types d'organisation du temps scolaire afin de maximiser celui de l'enseignement (Taylor et Collins, 2003) et de faciliter le travail interdisciplinaire au sein de la salle de classe et de l'école ;
- créer un « pavillon » à l'intérieur de l'école où un groupe d'élèves nécessitant de l'appui supplémentaire en littératie a un horaire flexible et bénéficie d'un programme alternatif ou d'un programme intensif de rattrapage ;
- offrir les cours FCF3O et CCL4O pour répondre aux élèves qui ont échoué le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) ;
- établir dans la planification de cours des occasions où les élèves peuvent se familiariser avec le monde de l'emploi, développer leurs habiletés socio-professionnelles et anticiper leur avenir dans des secteurs professionnels variés ;
- veiller à ce que l'élève élabore, dans une perspective de responsabilisation, son plan annuel de cheminement en collaboration avec l'enseignante/l'enseignant-guide et ses parents ;
- offrir des cours de rattrapage en français, mathématiques et sciences durant l'été ou en dehors des horaires de cours ;
- offrir aux élèves des cours développés à l'échelon local de 220 heures, en français, en mathématiques ou en sciences, donnant droit à un crédit de 9e et 10e année et ce, financés à titre de deux crédits ;
- créer un environnement sécurisant pour l'élève où l'erreur est une étape normale du processus d'apprentissage ;
- assurer un accompagnement continu des élèves à risque, (p. ex., des enseignants-guides, travailleurs sociaux ou mentors qui pourraient travailler avec les élèves à risque, tant sur le plan scolaire, social qu'affectif, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école).

2. Point de mire sur le rattrapage

Pour les élèves présentant des difficultés répétées en littératie, il convient d'établir un programme de rattrapage intensif en littératie. Des auteurs (Wheldall, Beaman, 1999) estiment qu'un programme intensif en lecture comme celui de *Multi-lit* peut améliorer le rendement d'un élève cinq fois plus rapidement que le programme régulier.

La recherche (Swanson, 2003) précise qu'un programme de rattrapage efficace devrait inclure les huit composantes suivantes :

1. le questionnement ;
2. la mise en séquences et le morcellement de la tâche ;
3. le modelage ;
4. l'organisation de l'information et la pratique dirigée ;
5. l'enseignement-apprentissage en sous-groupes ;
6. le support à l'enseignement-apprentissage ;
7. la technologie ;
8. l'échafaudage.

(voir tableau explicatif page 31)

Selon Slavin (1989) la recherche démontre généralement que les pratiques éducatives de l'enseignement efficace auprès des élèves à risque sont tout aussi efficaces avec tous les élèves. L'on peut donc en déduire que les pratiques utilisées dans le cadre de programmes de rattrapage devraient être prolongées dans les cours réguliers afin qu'ils puissent produire les résultats escomptés au niveau du rendement de tous les élèves.

Dans la pratique (2.)

Les intervenantes et intervenants voient à :

- mettre en place un programme intensif de lecture et d'écriture qui, par exemple, pourrait se dérouler approximativement sur six semaines, durant 4 jours par semaine et sur une période de 40 minutes ;
- offrir un soutien intensif aux élèves à risque pendant la journée scolaire et après les heures de classe, (p. ex., club de devoirs) où l'enseignement explicite et systématique de la littératie est livré ;
- s'inspirer des sept caractéristiques de l'enseignement efficace selon Swanson (2003) :
  1. établir clairement les objectifs d'apprentissage ;
  2. répertorier les habiletés nécessaires à la compréhension d'un concept ;
  3. donner de l'information appuyée d'exemples concrets ;
  4. questionner l'élève pour déterminer son niveau de compréhension ;
  5. donner à l'élève des occasions de démontrer ses compétences ;
  6. enseigner à nouveau une compétence peu ou mal assimilée ;
  7. mettre en œuvre des pratiques variées et les revoir à la lumière des résultats.

Huit composantes pour un rattrapage efficace

1. **Le questionnement** : Inciter l'élève à poser des questions, de sorte qu'il ou elle s'engage dans un dialogue avec ses pairs ou avec l'enseignante ou l'enseignant. Le questionnement dit métacognitif encourage l'élève à faire ressortir ses propres représentations, à dégager l'essentiel des éléments d'information, à sélectionner des techniques appropriées de mémorisation, à repérer les séquences et le cheminement logique d'un raisonnement, à réutiliser les connaissances récemment acquises, à comparer les démarches ainsi qu'à situer ses erreurs et à en analyser les causes.

2. **La mise en séquences et le morcellement de la tâche** : Segmenter la tâche en petites séquences ou unités afin de retenir et d'assimiler toutes les étapes d'un processus.

3. **Le modelage** : Verbaliser les étapes pour résoudre le problème et exprimer à voix haute le suivi de son raisonnement.

4. **L'organisation de l'information et la pratique dirigée** : Centrer l'attention de l'élève sur des informations particulières reliées à la tâche à accomplir, fournir des informations précises sur cette tâche, énoncer clairement l'attente en matière d'apprentissage, diriger l'élève et renforcer les acquis par des exercices répétés et de la rétroaction continue.

5. **L'enseignement-apprentissage en sous-groupes** : Travailler en petits groupes invite à la discussion rétroactive entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant.

6. **Le support à l'enseignement-apprentissage** : Donner des informations et des explications supplémentaires additionnelles au sujet d'un concept retrouvé dans un texte ; présentation par les pairs ; appui des parents à l'apprentissage.

7. **La technologie** : Faciliter la représentation visuelle de concepts par l'utilisation de technologies multimédias afin d'aider à la représentation mentale d'abstractions ou de schèmes autrement plus complexes à saisir.

8. **L'échafaudage** : Contrôler le niveau de difficulté de la tâche présentée à l'élève, inciter, donner des indices, fonder la compréhension à l'aide de questions, présenter des activités de courte durée et fournir l'appui nécessaire à sa réalisation.

3. Point de mire sur l'enseignement explicite et systématique de la littératie dans toutes les matières

Selon Perrenoud (1999), l'acte d'enseigner signifie « faire apprendre ceux qui n'apprennent pas seuls ». Dans cette perspective, l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant prend toute son importance. Il est à noter que les méta-analyses effectuées sur la pédagogie ouverte de type inductif, ou sur la pédagogie de la découverte, démontrent que ces méthodes ont semblé, en règle générale, avoir des effets négatifs sur les apprentissages scolaires tels la langue maternelle, la lecture et même la motivation (Voir le texte de Bissonnette et Richard : *Les dangers de la réforme de l'éducation québécoise*, *Vie pédagogique*, avril-mai 2002). Depuis quelques années, les résultats des recherches en psychologie cognitive établissent l'évidence qu'il importe de mettre en œuvre un enseignement explicite et systématique des habiletés en littératie afin d'améliorer le rendement des élèves. L'enseignement systématique de stratégies cognitives et métacognitives en lecture, écriture, et communication orale notamment doit être mis de l'avant et fait partie intégrante d'un enseignement efficace.

Une bonne façon de développer les habiletés et les compétences en littératie est d'encourager l'élève à écrire, parler, penser et analyser sur ce qu'il ou elle a lu ou écrit, et ce, peu importe la matière. Selon Taylor et Collins (2003), les élèves améliorent graduellement leurs habiletés en littératie lorsque toutes les enseignantes et tous les enseignants de toutes les matières, de toutes les années d'étude, intègrent quotidiennement les processus de lecture, d'écriture, de communication orale et de pensée critique.

Dans la pratique (3.)

Les intervenantes et les intervenants voient à :

- instaurer la méthode de l'enseignement explicite de la lecture, de l'écriture et de la communication orale dans toutes les matières ;
- aider l'élève à prendre conscience de son propre style cognitif et à varier sa démarche d'apprentissage ;
- assigner des tâches présentant des défis à la mesure des élèves et qui les intéressent (Morissette, 2002) et leur donner suffisamment de temps pour compléter la tâche ;
- augmenter le niveau d'attention-concentration des élèves en vue de favoriser une meilleure compréhension par des activités signifiantes (Bissonnette et Richard, 2001) ;
- intégrer les stratégies cognitives ou métacognitives appropriées aux situations d'apprentissage et accorder du temps à l'élève pour s'exercer et reconnaître ses progrès (Nadeau, 2001 ; Lariviere, 2001) ;
- ajuster l'enseignement afin de répondre aux besoins des élèves à risque selon leur stade de développement en reconnaissant, au fur et à mesure de leur progression, qu'ils ou elles ont besoin de passer moins de temps sur les habiletés de base et plus de temps sur celles de stratégies et de raisonnement d'ordre plus avancé ;
- offrir des activités pouvant développer le goût de lire, d'écrire, d'écouter, de parler et de penser.

Rosenshine (1986) indique qu'un enseignement explicite et systématique consistant à présenter la matière de façon fractionnée, marqué d'un temps pour vérifier la compréhension, et assurant une participation active et fructueuse de tous les élèves est une méthode d'enseignement particulièrement appropriée pour l'apprentissage de la lecture, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, en partie, des langues étrangères.

L'enseignement explicite et systématique est également profitable à tous les élèves quand il s'agit d'une matière ordonnée, d'une matière nouvelle ou complexe et ce, même avec des élèves plus performants.

L'enseignement explicite se divise en trois étapes subséquentes : le *modeling* ou modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome ou indépendante. L'étape du modelage a pour but de favoriser, auprès des élèves, la compréhension de l'objectif d'apprentissage ; celle de la pratique dirigée leur permet d'ajuster et de consolider leur compréhension dans l'action et, finalement, dernière étape, la pratique autonome, fournit de multiples occasions d'apprentissage, nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation de connaissances.

Rosenshine indique que, dans l'enseignement explicite, l'enseignante ou l'enseignant modèlera au départ, devant les élèves, ce qu'il convient de faire, pour ensuite les accompagner en pratique dirigée afin qu'ils s'exercent à leur tour, de façon à ce qu'ils soient capables d'accomplir seuls la tâche en pratique autonome. Le questionnement ainsi que la rétroaction devront être constants tout au long de la démarche pour s'assurer que les actions effectuées par les élèves sont adéquates.

Dans la pratique (3. suite)

Les intervenantes et les intervenants voient à :

- s'inspirer de l'intervention efficace intitulée : *Recours à l'échafaudage pour favoriser la compréhension de nouvelles par les adolescentes et les adolescents* (Fournier et Graves, 2002) ;
- enseigner des stratégies de dépannage comme les indices contextuels dans le cadre des différentes matières ;
- organiser des interventions favorisant l'enrichissement du vocabulaire pour améliorer la fluidité en français et le discours oral, pour consolider la compréhension de l'élève et lui permettre d'accéder aux habiletés supérieures de la pensée ;
- afficher sur les murs des classes au secondaire le vocabulaire de la matière enseignée et reprendre ou souligner les mots inconnus dans des contextes variés ;
- intégrer la rédaction ainsi que la pratique régulière et fréquente de la dictée à l'enseignement de la compréhension en lecture.

4. Point de mire sur l'alignement du curriculum avec les activités d'apprentissage, les ressources et les pratiques d'évaluation

Coordonner l'alignement du curriculum avec les activités d'apprentissage, les ressources et les pratiques d'évaluation facilite l'enseignement et l'apprentissage. Voici, à titre d'exemple, quelques questions à se poser afin de faciliter cette démarche :

- Qu'est-ce que les élèves à risque doivent savoir et être capables d'exécuter en littératie ?
- Quelles stratégies en littératie fonctionnent le mieux avec les élèves à risque ?
- Les pratiques d'évaluation en salle de classe concordent-elles avec les exigences du curriculum de l'Ontario et les évaluations provinciales ?

Dans la pratique (4.)

Aligner les activités d'apprentissage avec le curriculum c'est :

- poursuivre l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux cycles intermédiaire et supérieur ;
- établir ce que l'on attend de l'élève en matière de littératie. Il importe de se référer à l'axe des apprentissages essentiels en littératie, aux attentes prescrites en littératie et relatives aux cours CCL4O, FCF3O, au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL), aux exigences du curriculum de l'Ontario et aux recherches en éducation, afin de prévoir des activités d'apprentissage y faisant écho ;
- identifier les attentes et les contenus d'apprentissage traités dans les activités, projets et travaux et définir les éléments qui pourraient nuire à l'atteinte de leur compréhension ;
- observer la façon dont les élèves lisent, écrivent, communiquent et identifient les stratégies utilisées et celles dont ils ou elles auraient besoin pour s'améliorer et apprendre ;
- identifier les conditions requises pour maîtriser les concepts ou habiletés prévues au curriculum ; utiliser des stratégies ou des outils qui permettront de vérifier si les élèves possèdent ces préalables ;
- activer les connaissances antérieures ; ce que les élèves connaissent du sujet est essentiel dans l'enseignement de la littératie, sinon aucun lien ne s'établit entre leur bagage cognitif et ce qu'ils ou elles apprennent à l'école ;
- impliquer les élèves dans des tâches d'apprentissage et d'évaluation signifiantes lorsqu'on veut favoriser le développement de compétences et le transfert des apprentissages. Lorsque l'intention est de donner de l'information ou des explications aux élèves, il est plus productif de le faire sous forme d'exposés oraux ou écrits, de témoignages ou à l'aide de documents visuels ou sonores (Morissette, 2002) ;
- alterner entre l'accomplissement de tâches d'apprentissage contextualisées et les exercices répétitifs décontextualisés pour accroître les résultats de l'élève ;
- donner à l'élève de la rétroaction sur sa façon d'apprendre, sur la manière dont il ou elle met en œuvre les différents processus cognitifs et métacognitifs dans la réalisation d'une tâche particulière, ceci afin qu'il ou elle puisse se montrer objectif face à son apprentissage et augmenter son degré d'autonomie.

Aligner les ressources avec le curriculum c'est :

- s'inspirer des modèles de programmes d'interventions efficaces répertoriés dans le document intitulé : *Repertorier les interventions efficaces en littératie auprès des élèves à risque francophones de 12 à 18 ans*, Recension des écrits, EDU, 2003 ;
- utiliser les ressources d'appoint en rapport avec les résultats de l'OQRE, (p. ex., *À vos marques !*, CFORP (2003), le Matériel d'appui du Test provincial de compétences linguistiques, OQRE) ;
- se référer aux esquisses des cours CCL4O et FCF3O et au *Recueil des pratiques réussies en français de la 6e à la 9e*, 2001 ;
- utiliser les modules de rattrapage en français, sciences et mathématiques, de la 7e à la 10e année ;
- rendre accessible des cours médiatisés par SAMFO (Service d'apprentissage médiatisé franco-ontarien) ;
- utiliser les ressources médiatisées en littératie de la télévision française de l'Ontario (TFO) : http://www.tfo.org ;
- utiliser le site Internet et la base de données : *Tout bouge, tout change !* http://www.cforp.on.ca ;
- rendre disponible du matériel supplémentaire facultatif pour du travail personnel ou à la maison, suggérer du matériel intéressant répondant aux intérêts des élèves pour les inciter à lire davantage et ne pas se limiter au manuel de base ;
- choisir des textes se rapportant à d'autres matières, mettre à la disposition des élèves des ressources de lecture multiniveaux et leur offrir des choix d'intérêts variés ;
- mettre à la disposition des élèves le système d'exploitation informatique en français ainsi que des ressources de langue française telles que des livres, des logiciels de simulation, des progiciels, des ressources multimédias, des bases de données, des moteurs de recherche et des modules d'auto-apprentissage susceptibles de rejoindre leurs intérêts et de construire leur identité culturelle ;
- promouvoir le système d'aide téléphonique et informatique - *SOS DEVOIRS* - qui appuie l'élève dans ses travaux scolaires.

Aligner les pratiques d'évaluation avec le curriculum c'est :

- s'assurer que les ressources d'évaluation utilisées dans les écoles répondent aux exigences du curriculum de l'Ontario et aux pratiques d'évaluation diagnostique, formative et sommative ;
- utiliser des outils d'évaluation pour déterminer les écarts en matière de rendement ;
- évaluer les compétences langagières en utilisant par exemple la *Trousse d'évaluation diagnostique*, Aménagement linguistique 7e à 10e année, 2000 ;
- évaluer les apprentissages en littératie de façon continue et communiquer à l'élève ses résultats sur une base régulière ;
- utiliser les copies types en lecture et écriture ainsi que celles d'autres matières pour évaluer les travaux des élèves ;
- se référer aux guides d'utilisation des bulletins scolaires de l'Ontario, de la 1re à la 8e année et de la 9e à la 12e année, pour évaluer et communiquer le rendement des élèves aux parents.

5. Point de mire sur l'apprentissage de la littératie chez les garçons

Les diverses instances décisionnelles du milieu de l'éducation s'intéressent de plus en plus à l'écart de réussite entre les adolescentes et les adolescents. Dans la présente section, le Groupe d'experts s'est penché plus particulièrement sur l'écart de rendement en littératie au palier secondaire. En effet, l'étude de la documentation révèle que, depuis quelques années déjà, les garçons ont des performances inférieures à celles des filles. Plusieurs pays tels que le Canada, l'Angleterre, l'Australie, les États-Unis ou la Norvège se penchent sur cette problématique, essaient d'en comprendre les enjeux et proposent des pistes de solution.

Les résultats des élèves des écoles de langue française au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL 2003) indiquent que les filles réussissent mieux que les garçons en lecture et en écriture, ce qui confirme la tendance mise en lumière par plusieurs évaluations nationales et internationales en lecture et en écriture chez les élèves du palier secondaire.

Il faut toutefois signaler d'emblée que toute solution du type « retour vers le passé » est à écarter. C'est la compréhension fondamentale et impartiale du problème — le débat est en cours — et la mise en place de solutions éclairées par une culture nouvelle construite sur les intérêts à la fois propres et communs des deux genres qui, seules, pourront renverser la tendance.

Dans la pratique (5.)

Il semble souhaitable de mettre en œuvre une approche différente qui tienne compte :

- des goûts des garçons, qui vont aux textes où dominent l'action (avec un héro auquel ils puissent s'identifier), le concret (des faits plutôt que des sentiments) et l'imaginaire (permettant de se forger des vécus autrement « impossibles »)(Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1999 ; Creswell et al, 2002) ;
- de l'influence des rôles sociaux des sexes sur l'attitude des élèves (p. ex., en Amérique du Nord la lecture et l'écriture sont parfois des activités réputées « féminines », si bien que l'influence de pairs, eux-mêmes influencés par certains modes de pensée archaïques, pousse les garçons en général, mais surtout les garçons à risque, à s'éloigner de la lecture et de l'écriture) (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1999 ; Creswell et al, 2002) ;
- de l'équilibre entre les textes de nature littéraire et les textes pratiques liés à la vie quotidienne (formats papier et électronique) afin de contribuer davantage à la désexualisation de la lecture et de l'écriture (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1999; Giasson, 1995) ;
- de la nécessité de promouvoir le bien fondé des habiletés en raisonnement verbal et en communication orale et écrite chez les garçons ;
- du besoin de désexualiser certains modes de perception (p. ex., se garder d'attribuer ce qui est grossier, violent ou fruste comme étant une caractéristique virile ou masculine) ;
- du fait de devoir proposer aux garçons une gamme de stratégies positives aptes à capter davantage leur attention.

6. Point de mire sur la lecture indépendante quotidienne supervisée

Afin de développer le goût de lire, il importe de placer l'élève régulièrement en situation de lecture et de lui donner le choix du livre en fonction de ses goûts et intérêts. Par la lecture, l'élève augmente son vocabulaire et ses connaissances générales et spécifiques à certaines matières. La lecture indépendante quotidienne supervisée aide l'élève à construire la fluidité et la compréhension, lesquelles sont essentielles à son débit en lecture. Il n'y a pas d'amélioration réelle sans pratique régulière (Taylor et Collins, 2003).

Dans la pratique (6.)

Toutes les intervenantes et tous les intervenants voient à :

- établir des priorités en matière de ressources en littératie avec l'enseignante ou l'enseignant bibliothécaire ou le ou la responsable du centre de ressources ;
- mettre à la disposition des élèves beaucoup de livres susceptibles de les intéresser. Il suffit souvent de la découverte d'un seul livre pour déclencher le goût de la lecture ;
- prévoir à l'horaire du secondaire des périodes de lecture indépendante supervisée sur des sujets qui puissent intéresser chacun des élèves, (p. ex., par l'entremise de bénévoles ou d'élèves qui ont de la facilité en lecture et qui peuvent agir comme mentors) ;
- instaurer un système de réciprocité (p. ex., un journal de bord, questions de suivi, résumé).

7. Point de mire sur les activités parascolaires

Il est toujours fructueux de prévoir des activités parascolaires (sportives, culturelles, sociales) qui intègrent les apprentissages essentiels de la littératie dans la vie quotidienne (p. ex., clubs de lecture, journal d'école, sports, manifestations culturelles, ciné-club).

Le comité-école de littératie appuyé de tous les membres du personnel enseignant a tout avantage à favoriser la mise sur pied d'activités parascolaires au sein de l'école et l'établissement de partenariats avec divers organismes de la communauté élargie dans l'intention d'impliquer les élèves, notamment les élèves à risque qui, souvent, ont besoin d'une certaine reconnaissance sociale, celle-ci jouant le rôle de déclencheur d'estime de soi.

Dans la pratique (7.)

Toutes les intervenantes et tous les intervenants voient à :

- prendre contact avec les responsables d'organismes ou clubs communautaires pour mettre sur pied des activités ou pour faire participer des élèves à des activités en place ;
- organiser des visites dans les clubs ou organismes communautaires ;
- inciter les élèves à s'engager dans des clubs ou organismes communautaires selon leurs affinités personnelles.

2.5.3 Axe de l'excellence en enseignement

L'axe de l'excellence en enseignement cerne les actions à prendre quant à la formation continue du personnel dans le cadre de la construction d'une communauté professionnelle apprenante. Ceci permet de soutenir les élèves dans l'acquisition des apprentissages essentiels relatifs à la littératie et au développement de leur identité linguistique et culturelle.

> *« Le perfectionnement professionnel doit être échelonné dans le temps afin de permettre une période d'appropriation et d'expérimentation. De plus, il doit rejoindre plusieurs personnes de la même école pour favoriser les échanges. Le maintien des changements à moyen et long termes sera assuré par la constitution [d'un comité-école de littératie] responsable de rappeler aux collègues, par le biais de rencontres pédagogiques, l'ensemble des applications proposées lors du perfectionnement. »* (Bissonnette et Richard, 2001, p. 119).

La recherche, aux niveaux national et international, indique que la qualité de l'enseignement, les connaissances de la matière, les pratiques pédagogiques et les compétences professionnelles, appuyées de perfectionnement professionnel constituent l'un des facteurs déterminants dans la réussite scolaire des élèves (DuFour, R. 2000).

Il est essentiel de former le personnel enseignant dans les connaissances de la matière à enseigner ainsi que dans les approches pédagogiques pour l'enseignement de la littératie en regard du curriculum de l'Ontario, tout en tenant compte du développement cognitif de l'élève.

Le développement d'un esprit de collaboration entre les enseignantes et les enseignants est essentiel à la création d'une identité professionnelle forte (Bissonnette et Richard, 2001). Les échanges sur la pratique éducative, les efforts collectifs, la collaboration et le soutien mutuel deviennent les pierres angulaires de tout changement réel, à moyen et long termes dans les pratiques pédagogiques.

Améliorer l'école demande une culture de collaboration dans laquelle se retrouvent les quatre types de collégialité présentés par Little (1990) :

- le partage d'idées et de connaissances en éducation ;
- l'enseignement et l'apprentissage par les collègues ;
- la planification et la résolution de problèmes ;
- l'observation et la rétrospection mutuelles.

Une réflexion de fond s'impose sur les pratiques pédagogiques actuelles. Il faut avoir une connaissance et une compréhension du processus d'apprentissage afin de planifier son enseignement pour y intégrer les diverses interventions pédagogiques efficaces en littératie et élargir son répertoire de stratégies d'enseignement et d'évaluation du rendement de l'élève. Ceci permettra de concevoir les dimensions de la littératie à travers le curriculum et dans les actions pédagogiques vécues quotidiennement en salle de classe dans toutes les matières enseignées.

Pour un changement significatif et permanent en salle de classe, chaque milieu scolaire devrait tendre à devenir une communauté professionnelle apprenante (DuFour, R. 2002).

Le changement significatif en salle de classe se fera avec et par cette communauté professionnelle apprenante, créant ainsi un effet durable sur l'enseignement et l'apprentissage.

Quelques caractéristiques d'une communauté professionnelle apprenante

- une vision, une mission et des valeurs partagées par l'ensemble du personnel ;
- des visées sur de meilleurs résultats et la réussite scolaire pour établir un but éducatif commun ;
- des équipes de collaboration (p. ex., par palier, cycle, année d'études, discipline, matière ou intérêt) pour contrer l'isolement professionnel ;
- des études collectives et des recherches-actions sur les pratiques fructueuses en salle de classe, à l'école et dans le milieu communautaire ;
- une orientation axée sur l'action et l'expérimentation ;
- un engagement à l'amélioration continue fondé sur le respect et l'empathie envers tous les élèves ;
- la responsabilisation et l'engagement pour éviter le repli sur son domaine de spécialisation (DuFour, R. 1998).

Le programme de perfectionnement professionnel qui se développe au sein de la communauté professionnelle apprenante doit se faire de façon continue et doit dépasser les ateliers ponctuels et traditionnels. Des prestations de formation, réparties dans le temps et suivies d'accompagnement, assurent une période d'appropriation et d'expérimentation essentielle au transfert à long terme en salle de classe (Guskey, 2000). La vision et la mission doivent également être partagées par la communauté élargie.

1. **Le programme de perfectionnement professionnel issu du plan global de la réussite des élèves à risque devrait :**

- accroître la connaissance et la compréhension de l'adolescente ou de l'adolescent en milieu scolaire et promouvoir une attitude positive face à son apprentissage ;
- construire les connaissances et les compétences nécessaires à l'enseignement de la littératie à travers le curriculum ;
- mobiliser et encourager les chefs de file de tous les échelons à collaborer et à innover dans une culture d'amélioration du rendement en lecture, en écriture et en communication orale ;
- faciliter l'émergence d'une communauté professionnelle apprenante, créant ainsi un réseau de liens solides et fonctionnels entre les différentes écoles élémentaires et secondaires et le conseil scolaire ;
- favoriser l'utilisation de données pour évaluer la situation présente et établir des objectifs d'amélioration ;
- former des groupes d'échange en face à face, par voies de vidéoconférences ou de téléconférences avec les écoles du conseil ou des écoles d'autres conseils scolaires. Faciliter des échanges de type « portes ouvertes », des séances d'observation de l'enseignement, le *coaching*, le parrainage, les cours de qualification additionnelle ;
- faciliter les partenariats entre l'école et la communauté élargie (p. ex., en favorisant des stages professionnels en entreprise ou organisme).

Dans la pratique (1.)

Les thèmes suggérés dans le cadre d'un programme de perfectionnement professionnel pourraient inclure :

- les composantes de la littératie et les apprentissages essentiels en littératie ;
- l'enseignement explicite de la littératie à travers le curriculum ;
- l'enseignement différencié de la littératie auprès des filles et des garçons ;
- la motivation chez l'adolescente et l'adolescent et la création d'un milieu d'apprentissage stimulant ;
- la collecte, l'analyse et l'utilisation systémique de données pour obtenir le profil des écoles et celui du conseil scolaire ;
- l'apprentissage du français en milieu minoritaire et le développement langagier ;
- la compréhension des diverses cultures et des variantes de la langue maternelle des élèves ;
- les pratiques réussies en matière de littératie (p. ex., *Recueil de pratiques réussies en français de la 6^e à la 9^e année, 2001*) ;
- la préparation des élèves au TPCL (p. ex., *À vos marques!*) ;
- l'utilisation des technologies de l'interaction visant à améliorer les compétences en littératie ;
- le choix de ressources d'apprentissage en littératie d'intérêt pour les adolescentes et les adolescents en lien avec le curriculum ;
- le leadership éducationnel pour l'établissement d'une communauté professionnelle apprenante ;
- l'implication des parents et des membres de la communauté élargie à l'appui des élèves à risque en littératie.

2. Éléments d'un programme efficace de perfectionnement professionnel :

2.1 Pour le comité-école de littératie

Une bonne façon de parvenir à objectiver des pratiques en salle de classe consiste à s'engager avec le comité-école de littératie dans une formation continue en vue de modifier pour le mieux sa pratique professionnelle à partir d'un objectif de changement (Bissonnette et Richard, 2001).

2.2 Pour les enseignantes et les enseignants

Il est incontournable de bien former le personnel enseignant afin :

- d'analyser la nature des difficultés en littératie et leurs répercussions sur le rendement scolaire ;
- d'étudier la nature des stratégies de rapprochement et d'autres formes d'aide et de les mettre en œuvre ;
- d'aider les élèves à exploiter leurs acquis et leur potentiel ;
- de maintenir des attentes élevées pour les élèves à risque ;
- de développer des habiletés d'observation et d'évaluation du rendement des élèves ;
- de développer des stratégies de communication avec les adolescentes et adolescents, les parents et la communauté élargie ;
- de l'inciter à la pratique réflexive sur sa pratique pédagogique ;
- de l'engager face aux changements et rechercher des innovations ou améliorations pertinentes ;
- de planifier une démarche personnelle de perfectionnement professionnel continu à l'intérieur de son plan de carrière.

Dans la pratique (2.1)

Le comité-école de littératie pourrait :

- former les membres du personnel enseignant en ciblant une discipline à la fois (p. ex., mathématiques, sciences, études canadiennes et mondiales) de façon à ce qu'ils intègrent les attentes en littératie à leur enseignement ;
- distribuer des *e-pistes* en littératie et de la formation autodirigée en ligne ;
- organiser des séances d'échange et des groupes de discussion avec des écoles du conseil et d'autres conseils scolaires.

Dans la pratique (2.2)

Le personnel enseignant bénéficie de sa participation à :

- un dialogue pédagogique portant sur la littératie afin que tous s'engagent collectivement ;
- la pratique réflexive en répondant par exemple à ces trois questions :
  - — Que dois-je enseigner ou que doivent apprendre les élèves ?
  - — Comment savoir si les élèves l'ont appris ?
  - — Que faire si les élèves ne l'ont pas appris ?
- des échanges entre collègues dans une perspective de réactualisation des pratiques pédagogiques en littératie (Bissonnette et Richard, 2001, Stoll et Fink 1994, Levine 1992) ;
- un développement du sentiment de responsabilité collective face à la tâche éducative envers les élèves à risque (Bissonnette et Richard, 2001) ;
- la formation à l'aide des plus récentes recherches dans le domaine de la littératie ;
- l'identification des besoins particuliers en littératie des enseignantes et des enseignants débutants, de même que de ceux des collègues plus expérimentés.

Quelques suggestions de formation :

- pratiques reflexives
- dialogue professionnel structuré
- groupes d'échange en face à face et par voies de vidéoconférences
- réseau professionnel à l'intérieur d'une même école ou entre les écoles
- séances d'observation d'enseignement
- *coaching* et parrainage
- *e-pistes* en littératie et formation dirigée
- formation en ligne
- réunions de personnel
- instituts de formation, ateliers, conférences
- cours de qualification additionnelle
- recherche-action et projets pilotes

2.3 Pour les cadres scolaires et les leaders

Il importe que les cadres et les leaders reçoivent de la formation afin qu'ils puissent développer des stratégies de mobilisation du personnel enseignant, pour qu'à leur tour ils puissent induire des changements en salle de classe. Il y a deux types d'expertise requis pour améliorer la littératie :

- l'expertise en littératie, c'est-à-dire s'approprier les processus de lecture, d'écriture et de communication orale ;
- la capacité à induire un changement stratégique (Crowther, Hann et McMaster, 2001).

Dans la pratique (2.3)

Les cadres et les leaders reçoivent de la formation afin qu'ils ou elles puissent :

- structurer des démarches systémiques qui permettront de fournir à chaque enseignante, enseignant ou à chaque comité-école, les modalités, les informations, et le soutien nécessaires pour poursuivre l'amélioration en littératie ;
- s'initier aux caractéristiques d'un programme efficace en lecture, en écriture et en communication orale ;
- s'approprier des stratégies efficaces pour créer et gérer des équipes centrées sur l'apprentissage de la littératie ;
- s'approprier des stratégies pour motiver le personnel enseignant à s'engager dans la mise en œuvre d'un programme de littératie ;
- gérer l'emploi du temps, modifier l'horaire pour maximiser le temps de formation en cours d'emploi et favoriser les échanges pédagogiques entre collègues ;
- créer un climat où la langue française est véhiculée et valorisée dans toutes les sphères d'activités de l'école et du conseil scolaire.

2.5.4 Axe de l'engagement parental et communautaire

L'axe de l'engagement parental et communautaire cerne les programmes et les interventions à entreprendre pour favoriser l'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants et l'établissement de partenariats entre l'école, les élèves, les parents et la communauté élargie.

Puisque les parents sont les premiers responsables et les premiers concernés par l'éducation de leurs enfants, il est fondamental de les reconnaître comme partenaires privilégiés de l'école ; eux-mêmes, doivent se concevoir comme tels, et cela est d'autant plus important dans le cas d'un élève à risque. Il va donc de soi, que les parents s'impliquent dans la programmation scolaire et parascolaire de leurs enfants.

Il importe également d'obtenir la participation du plus grand nombre de partenaires des milieux professionnels, de l'industrie et du commerce, lesquels sauront offrir des services d'appui et des programmes divers qui garderont les élèves intéressés à l'école et leur permettront d'améliorer leur rendement. Les leaders des communautés, tels les porte-parole des communautés culturelles, sont en mesure d'exercer un pouvoir d'influence sur leur communauté et peuvent favoriser l'engagement de leurs membres dans des projets d'appui à tous les élèves, *tous* incluant les élèves à risque.

Les conseils scolaires devraient établir des modalités concrètes de collaboration avec les partenaires externes, dans l'intention de répondre aux besoins de l'élève.

L'école a besoin de la participation active et de l'engagement de tous afin d'assurer le plein épanouissement de l'élève et, plus particulièrement, des élèves à risque. Dix années de recherche ont démontré que l'élève profite de l'interaction entre l'école, les parents et la communauté élargie (Epstein, 1992 ; Henderson et Berla, 1994 ; Rutherford, Anderson et Billig, 1997 ; Sanders, 1996).

Toutes les écoles financées par les deniers publics doivent, de par la législation, avoir un conseil d'école qui inclut une majorité de parents ainsi que des représentants de la communauté élargie. Le conseil d'école peut décider d'appuyer la promotion de la littératie en offrant des conseils ou des suggestions lors de l'élaboration de la composante littératie du plan d'amélioration de l'école et en communiquant le contenu aux familles au cours de séances d'information ou de conférences. Le conseil d'école facilite l'accès aux ressources en littératie, encourage les parents à participer aux réunions du conseil scolaire et fait des suggestions à la directrice ou au directeur d'école quant aux moyens à privilégier pour rejoindre les familles provenant des communautés culturelles.

Éléments clés de l'engagement des parents et de la communauté élargie

1. Le rôle parental

Les parents ont la responsabilité de créer un environnement qui soutient leur enfant dans son développement cognitif et social. Il est de plus en plus difficile pour de nombreuses familles d'exercer leurs responsabilités à cause du fardeau professionnel, social ou économique, (Heath et McLaughlin, 1987).

> Les associations qui favorisent l'engagement de la famille en éducation comprennent : Parents partenaires en éducation (PPE), Ontario Parent Council (OPC), Ontario Association of Parents in Catholic Education (OAPCE), Ontario Federation of Home and School Associations (OFHSA)

La recherche démontre qu'il est indispensable de bâtir un climat de confiance entre l'école et la maison. Il est plausible de penser que plus les parents font confiance au personnel enseignant, meilleur sera leur engagement, puisqu'une école ouverte aux parents et à la communauté :

- aide les familles à établir un environnement familial qui répond aux besoins sociaux, émotionnels, cognitifs et physiques de l'élève ;
- comprend bien les divers contextes sociaux ;
- crée un climat dans lequel le personnel enseignant, les cadres scolaires et les familles valorisent la participation parentale (Dauber, Epstein, 1989) ;
- établit un climat de confiance nécessaire à de bonnes relations avec les familles.

Dans la pratique (1.)

Le comité-école de littératie est concerné dans le maintien ou l'établissement de relations productives entre l'école, les familles et la communauté élargie. Ce comité se doit de connaître les besoins et les préoccupations des parents des élèves à risque. Pour cela, il lui faut :

- mettre en œuvre des pratiques qui prônent l'engagement des parents, par exemple en leur proposant de travailler à la recherche de solutions d'aide aux élèves à risque ;
- identifier des approches novatrices afin d'impliquer tous les parents, y compris des mesures adaptées pour les parents parlant peu le français, par exemple :
  - sensibiliser le personnel enseignant aux besoins des familles de cultures diverses ;
  - offrir des suggestions aux parents de manière à ce qu'ils puissent aider leurs enfants en communication orale, en lecture et en écriture ;
  - faciliter la participation des parents en les invitant à l'école et en les renseignant sur les programmes, les attentes en matière d'apprentissage en milieu minoritaire ;
- offrir des mini-cours et de l'appui aux parents pour :
  - améliorer le dialogue avec leurs enfants en ce qui a trait à leurs attentes quant au rendement scolaire ;
  - favoriser un climat propice à un apprentissage à la maison, où le dialogue positif prend toute sa place.

2. La communication

Une bonne communication entre le personnel enseignant, les parents et la communauté élargie assure le partage d'informations essentielles et procure une meilleure compréhension et une coopération accrue. Les parents qui reçoivent des communications fréquentes, efficaces et pertinentes perçoivent les enseignantes et les enseignants de façon plus positive et sont davantage portés à s'engager dans le processus scolaire (Ames, 1995). Les enseignantes et les enseignants qui informent les parents sur ce qui se passe en salle de classe et sur le rendement des enfants ont moins de difficulté à obtenir leur engagement (Bauch, 1994).

Toutefois, les recherches démontrent que certaines familles et écoles communiquent rarement et que, lorsque c'est le cas, c'est souvent en réponse à des comportements négatifs ou à des problèmes scolaires (Epstein et Lee, 1995).

C'est cette tendance qu'il faut renverser afin de la remplacer par la mise sur pied d'un système de communication bidirectionnel relatif aux programmes scolaires et aux progrès des élèves à risque, dans lequel sera appliquée la formule : « mieux vaut prévenir que guérir ».

Dans la pratique (2.)

Pour une bonne communication il faudrait :

- offrir au personnel enseignant de la formation sur les moyens d'établir une communication efficace avec les parents (p. ex., courriels, appels téléphoniques, conférences) ;
- renseigner les parents sur les attentes en littératie, le curriculum et les programmes, l'évaluation et les résultats de tests ;
- informer les parents des diverses conséquences que leurs propres attentes et la manière dont elles sont exprimées peuvent avoir sur le rendement de leurs enfants ;
- utiliser les modules de formation de la trousse « *Parents en forme* », élaborés par Parents partenaires en éducation (PPE), afin d'aider les parents à mieux comprendre le fonctionnement du système d'éducation ;
- établir un système régulier de bulletins d'information, d'actualités scolaires et parascolaires, inclure des annonces d'activités organisées par diverses associations culturelles qui pourraient intéresser les parents et les élèves provenant de milieux culturels divers. Ne pas hésiter à organiser des sites Web ou des séances de « clavardage » pour rester en contact continu ;
- offrir des occasions nombreuses de rencontres avec les parents, incluant ceux de milieux culturels divers ou ceux parlant peu le français et les inviter à partager leurs attentes et opinions avec le personnel enseignant.

3. Le bénévolat

La présence de bénévoles soutenant les élèves et le personnel enseignant met l'accent sur l'importance qu'ils attachent à l'éducation et sur leur motivation à aider les élèves afin que ceux-ci atteignent leurs objectifs scolaires. Cette présence au sein de l'école a donc un impact positif. (Epstein, Coates, Salinas, Sanders et Simon, 1997). Ceci démontre l'importance de recruter des bénévoles pouvant participer à des activités liées à la littératie.

L'accompagnement par le bénévole peut se faire :

- à l'école ;
- au domicile de l'élève ;
- dans un local communautaire.

Cet accompagnement peut se faire sur une base individuelle ou en petits groupes et devrait, pour être efficace, s'échelonner tout au long de l'année scolaire.

Il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas uniquement d'une aide aux devoirs, mais également d'un accompagnement débordant le cadre scolaire, avec par exemple, des visites de musées, de bibliothèques.

Le bénévole est une personne qui souhaite effectuer de l'accompagnement d'élèves, possède une bonne ouverture d'esprit, ne craint pas l'innovation, prise la formation des autres ainsi que la sienne et est sensibilisé au travail en équipe.

Les bénévoles peuvent être de jeunes étudiants, des personnes actives ou des retraités.

Dans la pratique (3.)

Les intervenantes et les intervenants voient à :

- créer un climat à l'école où les parents sont les bienvenus et où ils peuvent sentir que leur participation est valorisée ;
- faire l'analyse des besoins des élèves à risque, identifier les tâches à accomplir, préparer des descriptions de tâches pour les bénévoles, établir les attentes pour chaque description, et inviter les parents et membres de la communauté élargie à se porter volontaire ;
- mettre en place un programme de mentorat pour les élèves à risque ;
- travailler de près avec les conseils d'école pour identifier, élaborer et mettre en œuvre des stratégies de recrutement communautaire de bénévoles, non seulement auprès des parents, mais aussi chez les professionnels, dans le milieu des affaires et dans les organismes communautaires (p. ex., un babillard d'information sur les activités à venir et les expertises recherchées, un sondage auprès des parents et de la communauté élargie) ;
- sensibiliser les clubs sociaux et divers organismes communautaires aux initiatives mises en place par l'école pour améliorer l'acquisition des habiletés et compétences en littératie, de même que pour prévenir l'abandon scolaire ;
- offrir de la formation au personnel enseignant sur l'importance de la contribution des bénévoles, sur les stratégies pour encourager le bénévolat et sur les façons de travailler avec eux ;
- offrir de la formation aux bénévoles ;
- offrir aux élèves des occasions de visites ou de rencontres éducatives en coopération avec des mentors provenant de l'industrie, du milieu des affaires, des organismes communautaires et culturels, des institutions postsecondaires, des médias.

4. Le travail scolaire à la maison et l'auto-apprentissage.

Les résultats de la recherche démontrent qu'un noyau familial propice est essentiel à l'apprentissage. Les activités initiées par l'école pour changer le climat d'apprentissage à la maison ont un impact sur le rendement à l'école (Graue, Weinstein et Walberg, 1983 ; Henderson et Berla, 1984 ; Leler, 1983).

La recherche démontre également que, dans l'ensemble, les parents d'élèves à risque sont souvent moins directement impliqués dans l'instruction de leurs enfants que les parents des élèves qui complètent leurs études (Rumberger, Ghatok, Poulos, Ritter et Dornbusch, 1990). Il faut reconnaître que les élèves du secondaire dont les parents supervisent les activités, les progrès à l'école et s'intéressent à leur planification de carrière ont le plus souvent un meilleur rendement (Fehremann, Pottebaum et Aubrey, 1986).

Il est indéniable qu'il y a un rapport entre les performances de l'élève en classe et le nombre de produits culturels au foyer : « Afin de déterminer lequel des facteurs exerce l'influence la plus forte sur les résultats et dans quelle mesure il existe des écarts [...]. Le nombre de livres à la maison se dégage comme un facteur important dans la plupart des pays et dans toutes les provinces. Cela montre que le nombre de livres à la maison exerce, sur le rendement de l'élève, une influence indépendante du statut socioéconomique et des possessions familiales. » (Étude PISA de l'OCDE, p. 41, 2001).

Dans la pratique (4.)

Les intervenantes et les intervenants voient à :

- participer à l'échelon du conseil scolaire à l'élaboration d'une politique sur les devoirs, les études indépendantes, l'auto-apprentissage et inciter les parents à développer un climat propice à l'étude ;
- assister les parents des élèves à risque afin qu'ils développent chez ces dernières ou ces derniers des attitudes et des comportements essentiels à la réussite scolaire ; c'est-à-dire, la confiance, la motivation, l'effort, le sens de la responsabilité, l'initiative, la persévérance, le bon sens et la résolution de problèmes (Home and School Institute, MegaSkills Education Centre, 1989) ;
- encourager les parents à superviser le temps que les adolescents et les adolescentes passent à regarder la télévision ou à jouer à des jeux vidéo. Une bonne stratégie consiste à n'autoriser ceux-ci qu'après un temps imparti de lecture au choix ou de travaux scolaires ;
- Sensibiliser les parents à l'importance de : démontrer de l'intérêt quant aux progrès de leurs enfants, de les aider dans leurs devoirs et de leur parler de l'importance de développer leurs propres compétences en littératie ;
- encourager la lecture à la maison, discuter et échanger sur les livres et les articles lus, fournir des livres, des encyclopédies, des dictionnaires et des ressources appropriées ;
- mettre sur pied des clubs de devoirs et encourager les enfants à utiliser au besoin les services de *SOS DEVOIRS*.

5. La prise de décision partagée

Il est important de favoriser la participation des parents dans les décisions relatives aux programmes et aux services, particulièrement ceux qui sont axés sur les élèves à risque. La recherche démontre que, dans les conseils et les écoles qui impliquent les parents dans le processus décisionnel relatif à la mise en œuvre des programmes, les élèves obtiennent de meilleurs résultats en lecture (Gillum, 1997).

La réussite d'un partenariat repose sur la collaboration mutuelle. La réussite scolaire est une responsabilité partagée et toutes les intervenantes, tous les intervenants, y compris les parents, les cadres scolaires, le personnel enseignant ainsi que les porte-parole des communautés, ont un rôle décisif dans l'apprentissage (Funkhouser et Gonzales, 1997) ;

Lorsque parents et personnel enseignant travaillent ensemble sur un projet commun, ils apprennent à mieux se connaître et il s'ensuit de meilleures relations interpersonnelles (Taheri, 1993).

L'école aura donc tout avantage à impliquer les parents et les membres de la communauté élargie dans de nombreux aspects de la vie scolaire.

Dans la pratique (5.)

Pour une prise de décision partagée il faudrait :

- engager le conseil d'école :

  a) à participer à l'élaboration du plan d'amélioration de l'école en tenant compte de la diversité et des besoins des communautés ;

  b) à proposer des programmes et des services aptes à répondre aux besoins des élèves à risque ;

- inciter les parents à participer dans l'élaboration de politiques et de lignes directrices concernant les élèves à risque par le biais du conseil d'école, du comité-école de littératie et du comité de district pour la réussite des élèves à risque ;

- mettre sur pied un mécanisme pour impliquer les parents et le personnel enseignant concerné dans l'intention d'identifier des stratégies pouvant aider les élèves à risque ;

- collaborer étroitement avec le monde du travail, les milieux universitaire et collégial et le secteur gouvernemental afin de s'assurer que les élèves possèdent les compétences requises en littératie pour rencontrer les exigences du monde de l'emploi et assurer une transition fluide ;

- faciliter la participation aux réunions de parents provenant des communautés culturelles par le biais, lorsque possible, des services d'interprète d'un membre de la communauté ou d'un service de garderie.

6. Collaboration avec la communauté élargie

La diversité est un fait, l'inclusion est une volonté. L'enseignement n'est pas seulement l'affaire des élèves et des professionnels. Les parents ou tuteurs, les institutions et les écoles sont, eux aussi, les protagonistes à part entière du processus et, de ce fait, ils doivent impérativement se considérer et être considérés comme tels. Bien des ressources à l'intérieur de la communauté élargie (humaines, économiques, matérielles et sociales) peuvent appuyer et améliorer les activités scolaires et communautaires (Sanders, 1996).

Les écoles peuvent établir des partenariats avec une grande variété d'organismes communautaires incluant commerces, industries, institutions scolaires (universités et collèges), agences gouvernementales, centres d'alphabétisation, milieu de la santé, personnes à la retraite, associations culturelles et sportives, afin de développer des activités mettant l'accent sur le processus éducationnel.

Il convient aussi de s'assurer que les partenaires communautaires comprennent l'ampleur des besoins des élèves à risque et l'importance de leur contribution pour y répondre ; il importe également qu'ils en réalisent les bénéfices pour la société en général et leur organisation en particulier.

Les conseils scolaires fournissent de l'information au sujet du plan global de la réussite des élèves à risque et appuient les écoles dans la création de solides partenariats avec les organismes et associations, incluant le Comité consultatif de l'enfance en difficulté (CCED). Les membres du CCED sont les porte-parole de parents d'élèves en difficulté et peuvent recourir aux ressources et expertises des associations connexes qu'ils représentent. Bien qu'ils n'aient pas dans leur mandat de représenter les élèves à risque, ils sont souvent appelés à s'occuper d'un ou plusieurs aspects les concernant. Dans bien des cas, le CCED prend l'initiative d'offrir des points de vue quant à la mise en œuvre de programmes, de services et de perfectionnement du personnel scolaire.

Dans la pratique (6.)

Pour bâtir la collaboration, il est nécessaire :

- de construire un réseau d'appui pour les élèves à risque composé de porte-parole de la communauté élargie, tels que, des journalistes, des membres influents des communautés, d'écrivains, d'ingénieurs, de professionnels des universités et collèges, de cadres des milieux des affaires et du gouvernement ;
- d'établir des stratégies de coopération avec les facultés d'éducation afin d'assurer l'accès aux dernières recherches sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture ; aussi, de favoriser des échanges entre le personnel enseignant et le corps professoral par le biais d'ateliers, de conférences, de séances d'information ou de séminaires ;
- d'inviter les porte-parole communautaires à intervenir auprès d'organismes qui pourraient aider les écoles et les familles à soutenir les élèves à risque ;
- d'offrir des occasions d'expérience en milieu de travail, des programmes d'éducation coopérative, des programmes de transition de l'école au monde du travail, ainsi que des programmes d'orientation au cheminement de carrière pour donner aux élèves à risque un aperçu des compétences et des habiletés requises dans divers emplois ;
- de mettre en valeur la richesse des communautés et de l'hétérogénéité culturelle en encourageant des activités telles que le partage d'expériences ou la lecture de mémoires et de biographies ou en invitant des membres des communautés culturelles à venir parler en classe de leur milieu d'origine.

2.5.5 Axe du leadership éducationnel

L'axe du leadership éducationnel mobilise l'engagement et la collaboration de l'ensemble du personnel scolaire et des partenaires en éducation dans la mise en œuvre de programmes, d'interventions et de services susceptibles d'assurer la réussite de tous les élèves, *tous* incluant les élèves à risque.

Par leadership éducationnel, l'on entend une prise en charge stratégique et intentionnelle assumée en équipe par chaque membre du personnel scolaire et visant l'amélioration de la pratique éducative et la réussite de tous les élèves en littératie.

L'objectif du leadership éducationnel est la création d'une culture et d'un climat axés sur l'amélioration continue de la pratique éducative. Fullan (2003) affirme que le leadership demeure une stratégie essentielle pour soutenir toute amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage, voire de la réussite de tous les élèves. Il affirme que c'est le leadership assumé par le personnel scolaire qu'il faut promouvoir afin d'initier puis d'institutionnaliser un changement positif, durable et perceptible au niveau de la pratique éducative. Le plan global de la réussite des élèves à risque incorpore cette notion afin d'établir un contexte propice à l'amélioration de la littératie.

Ceci peut s'accomplir, entre autres, par le biais :

- d'une communauté scolaire centrée sur l'apprentissage continu ;
- de rôles et responsabilités explicites concernant l'amélioration de l'enseignement de la littératie ;
- du leadership de tout le personnel scolaire en matière d'amélioration de la réussite des élèves.

Elmore (2000) soutient que le processus d'amélioration de la pratique éducative se fonde sur « les principes d'expertises partagées, d'interdépendance parmi les intervenantes et intervenants, de responsabilisation, d'optimisation de la capacité de leadership du personnel scolaire et de la nécessité de garder la pratique éducative au cœur même de la définition des rôles en matière de leadership ».

Tel que préconisé par Goleman et al. (2003), il importe de mettre l'accent sur :

- la flexibilité en matière d'innovation ;
- la responsabilisation du personnel à l'égard du système ;
- l'établissement de normes relatives au rendement des élèves ;
- la valorisation et la rétroaction en matière de rendement du personnel scolaire ;
- la clarté au niveau de la mission et de ses valeurs sous-jacentes ;
- l'engagement du personnel dans un but commun, en l'occurrence la réussite en littératie pour tous.

Actualisation du leadership éducationnel

L'établissement des orientations

Il s'agit de déterminer, une vision, une mission et des attentes à l'égard des élèves à risque fondées sur la conviction que :

- tous les élèves peuvent apprendre ;
- l'école ouverte sur la communauté élargie peut faire toute la différence ;
- les actions et les décisions doivent être fondées sur l'analyse et l'interprétation de données fiables ;
- le personnel scolaire et les services pédagogiques sont responsables de l'application des stratégies de mise en œuvre ;
- le perfectionnement professionnel continu contribue à la réussite scolaire des élèves et à l'innovation positive.

L'actualisation d'une vision, d'une mission et des attentes se concrétise par le biais d'une communauté professionnelle apprenante et de l'engagement par l'action.

L'émergence d'une communauté professionnelle apprenante

Une culture d'amélioration continue s'actualise dans un climat où tous se sentent responsabilisés, valorisés et appuyés dans leur démarche d'amélioration des :

- connaissances de la matière à enseigner ;
- stratégies pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la littératie en conformité avec le curriculum de l'Ontario.

C'est dans un tel environnement que se réalise le processus d'amélioration de la pratique éducative fondée sur les principes de partage d'expertises entre collègues dans le cadre d'une vision commune.

« Dans un tel contexte, il importe de se rappeler que, pour réussir à changer des pratiques pédagogiques, il faudra, en situation d'apprentissage, choisir de fournir l'effort nécessaire pour se montrer ouvert au changement et d'interagir avec empathie avec les collègues qui peuvent alors être d'un soutien inestimable dans ce processus. » (Bissonnette et Richard, 2001, pp. 130-131)

Ainsi, chaque milieu scolaire devient une communauté professionnelle apprenante provoquant un impact significatif en salle de classe et produisant un effet durable sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves (DuFour R., 1998). Le conseil scolaire ayant établi dans sa mission les fondements favorisant l'émergence d'une communauté professionnelle apprenante se verra lui-même transformé en une organisation apprenante.

L'engagement par l'action

Toutes les intervenantes et tous les intervenants sont en mesure de contribuer à l'amélioration du rendement en littératie chez les élèves à risque. Pour cela, il faut collaborer à déterminer les rôles et responsabilités de chacun en matière d'amélioration du rendement en littératie.

Les meilleurs plans et les meilleures approches sont sans utilité s'ils ne sont pas mis en pratique et si le suivi n'est pas assuré de façon continue. Il s'agit :

- de maintenir le cap sur les priorités établies ;
- de s'assurer que les ressources humaines, matérielles et financières appuient la mise en œuvre du plan global de la réussite des élèves à risque ;
- d'évaluer l'impact du plan global de la réussite des élèves à risque, de faire des réajustements et de rendre des comptes.

1. Le leader responsable de l'initiative d'aide aux élèves à risque

Le leader responsable de l'initiative d'aide aux élèves à risque se consacre à ce mandat et travaille en collaboration immédiate avec la directrice ou le directeur d'éducation.

Le rôle du leader en est avant tout un de rassembleur et de stratège. Il ou elle aide ses collègues à atteindre une conscience aiguë de toute la réflexion reliée à l'élève à risque. Il ou elle se consacre essentiellement au développement et à l'amélioration de stratégies et de programmes visant à ce que tous les élèves acquièrent les connaissances optimales en littératie, de manière à assurer une transition fluide vers des études post-secondaires ou vers le monde de l'emploi.

Dans la pratique (1.)

Le leader encourage l'intégration de la littératie dans toutes les matières de sorte que les élèves acquièrent les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour satisfaire aux exigences d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario. C'est guidé et motivé par ce principe que le leader responsable de l'initiative d'aide aux élèves à risque :

- établit un comité de district de la réussite consacré aux élèves à risque responsable de la littératie ;
- travaille avec ce comité de district de la réussite des élèves à risque afin d'établir les grandes orientations de l'initiative d'aide aux élèves à risque, en accord avec la vision, la mission et les priorités du conseil scolaire ;
- coordonne l'analyse et l'interprétation des données utiles et facilite l'analyse de données au niveau du district et de l'école ;
- coordonne l'élaboration du plan global de la réussite des élèves à risque pour tout le conseil scolaire de district et en fait l'évaluation ;
- sensibilise les personnes concernées aux défis que pose l'amélioration du rendement des élèves à risque en littératie en partageant, par exemple, des données statistiques et des résultats de recherches dans le domaine ;
- gère le budget alloué à l'initiative d'aide aux élèves à risque ;
- gère les ressources humaines et matérielles en tenant compte des priorités en littératie et en optimisant l'emploi du temps des divers intervenantes et intervenants ;

- soumet au ministère de l'Éducation, par le biais de la direction de l'éducation, les rapports d'étapes et les rapports financiers exigés ;
- assure une planification et met en place des activités de préparation pour le Test provincial de compétences linguistiques;
- aide les directrices et directeurs d'école et leur comité-école de littératie dans l'élaboration de la composante littératie de leur plan d'amélioration du rendement de l'école ;
- assiste les directrices et les directeurs d'école dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme de littératie pour les élèves à risque au sein de l'école ;
- élabore une stratégie de reconnaissance des pratiques réussies du personnel scolaire en matière de littératie pour en assurer la promotion et le partage aux niveaux du conseil scolaire et des écoles ;
- élabore et met en œuvre un programme de perfectionnement professionnel destiné au personnel scolaire, y compris les bénévoles et les partenaires, selon une planification triennale ;
- assure l'accès au cours de compétences linguistiques CCL4O pour tous les élèves qui en ont besoin afin de répondre aux exigences du diplôme des études secondaires de l'Ontario ;
- coordonne le plan de communication à l'échelon du discrict ou collabore à sa préparation ;
- collabore au plan de rétention de tous les élèves dans les écoles de langue française ;
- facilite la mise en place de projets pilotes ou de recherche-action sur une thématique ou une problématique transcendant les disciplines, les matières ou les cycles d'enseignement ;
- partage, dans le cadre d'un réseau provincial, les informations recueillies, de manière à bâtir une véritable base de données donnant une image claire et précise des pratiques fructueuses.

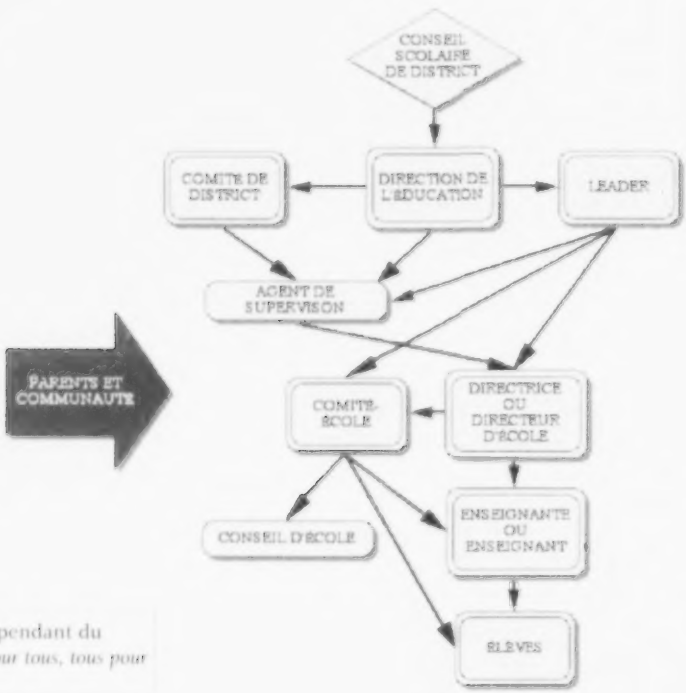


Figure 2.5.5.a : Système interdépendant du leadership éducationnel « *Un pour tous, tous pour un* ».

sommet au ministère de l'Éducation, par le biais de la direction de l'éducation, les rapports d'étapes et les rapports financiers exigés ;

- assure une planification et met en place des activités de préparation pour le test provincial de compétences linguistiques ;
- aide les directrices et directeurs d'école et leur comité-école de littératie dans l'élaboration de la composante littératie de leur plan d'amélioration du rendement de l'école ;
- assiste les directrices et les directeurs d'école dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme de littératie pour les élèves à risque au sein de l'école ;
- élabore une stratégie de reconnaissance des pratiques réussies du personnel scolaire en matière de littératie pour en assurer la promotion et le partage aux niveaux du conseil scolaire et des écoles ;
- élabore et met en œuvre un programme de perfectionnement professionnel destiné au personnel scolaire, y compris les bénévoles et les partenaires, selon une planification triennale ;
- assure l'accès au cours de compétences linguistiques (CCL4O) pour tous les élèves qui en ont besoin, afin de répondre aux exigences du diplôme des études secondaires de l'Ontario ;
- coordonne le plan de communication à l'échelon du district ou collabore à sa préparation ;
- collabore au plan de rétention de tous les élèves dans les écoles de langue française ;
- facilite la mise en place de projets pilotes ou de recherche-action sur une thématique ou une problématique transcendant les disciplines, les matières ou les cycles d'enseignement ;
- partage, dans le cadre d'un réseau provincial, les informations recueillies, de manière à bâtir une véritable base de données donnant une image claire et précise des pratiques fructueuses.

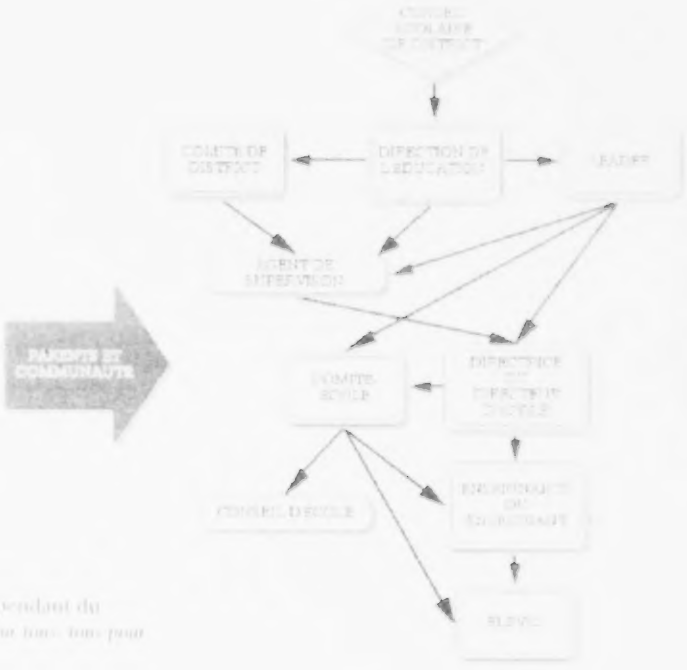


Figure 2.3.1.4 Système interdépendant du leadership éducationnel : Un pour tous, tous pour un

2. Le comité de district de la réussite des élèves à risque

Le comité de district de la réussite des élèves à risque pourrait compter parmi ses membres :

- le leader responsable de l'initiative d'aide aux élèves à risque ;
- du personnel cadre du conseil scolaire de district ;
- des experts en littératie ;
- des directrices et des directeurs d'école ;
- des enseignantes et des enseignants de différentes matières, des paliers élémentaire et secondaire ;
- des personnes responsables des services pédagogiques et des services à l'élève ;
- des conseillers ou des conseillères scolaires ;
- des délégués et des partenaires communautaires ;
- des représentantes et des représentants des élèves.

Le comité de district de la réussite des élèves à risque a pour mandat d'orienter la rédaction du plan global en entretenant entre ses membres une réflexion sur la réussite scolaire des élèves y compris les élèves à risque.

Dans la pratique (2.)

Le comité de district de la réussite des élèves à risque :

- participe à l'élaboration du plan global de la réussite des élèves à risque, suite à l'analyse de données et des besoins des écoles ;
- établit les indicateurs de réussite et les objectifs d'amélioration ;
- encourage la collaboration et le suivi dans le perfectionnement professionnel du personnel scolaire par la mise en place de programmes tels que parrainage, *coaching*, réseaux d'échange ou d'accompagnement dans la salle de classe ou stages en entreprises ;
- établit des liens pour faciliter l'établissement de partenariats avec la communauté élargie afin de créer des occasions de stages en milieu de travail pour les élèves ayant trait à la littératie ;
- définit les mécanismes et processus de reddition des comptes reliés à la mise en œuvre du plan global de la réussite des élèves à risque.

3. L'agente ou l'agent de supervision

Le succès en littératie doit être l'ambition ouverte de tous les intervenants et de toutes les intervenantes du milieu de l'éducation. Dans cette optique, l'agente ou agent de supervision est responsable de s'assurer de l'intégration des objectifs en littératie à l'intérieur du plan global de la réussite des élèves à risque.

Par ailleurs, il ou elle fait la promotion de la culture d'amélioration du rendement et instaure un sens de la responsabilisation chez les directrices et les directeurs d'école et chez le personnel scolaire face aux objectifs d'amélioration, tels que définis dans le plan global de la réussite des élèves à risque. Il ou elle s'assure également que les directrices ou les directeurs d'école incluent la composante littératie dans le plan d'amélioration de l'école.

Dans la pratique (3.)

L'agente ou l'agent de supervision :

- articule la vision du conseil scolaire de district dans l'atteinte de standards élevés pour tous les élèves, y compris les élèves à risque ;
- supervise la mise en œuvre du plan global de la réussite des élèves à risque dans les écoles ;
- appuie le développement du leadership chez les directrices et les directeurs d'école en matière de littératie en soutenant la création de communautés professionnelles apprenantes ;
- appuie la mise en œuvre d'un programme de perfectionnement professionnel du personnel scolaire ;
- suscite l'innovation dans une culture d'amélioration continue en favorisant les échanges entre les paliers élémentaire et secondaire ;
- planifie et répartit l'utilisation des ressources humaines, matérielles et techniques.

4. La directrice ou le directeur de l'éducation

La directrice ou le directeur de l'éducation, appuyé par son conseil de gestion ou d'administration, élabore un cadre d'orientation explicitant la vision et la mission du conseil scolaire. Il ou elle a la responsabilité de s'assurer que les priorités et les objectifs sont alignés avec la vision et la mission.

Il ou elle définit la responsabilité partagée des partenaires en éducation quant à l'apprentissage en matière de littératie en les engageant dans un processus dans lequel ils ou elles sont invités à appuyer la réussite de tous les élèves, y compris les élèves à risque.

Dans la pratique (4.)

La directrice ou le directeur d'éducation :

- suscite l'engagement de tous les partenaires face à la littératie par une articulation claire de la vision et de la mission du conseil scolaire ;
- veille à la cohésion entre les politiques et pratiques existantes du conseil scolaire, de l'école et celles du ministère de l'Éducation ;
- veille à promouvoir des programmes, des interventions et des services efficaces et novateurs pour l'enseignement et l'évaluation de la littératie au sein du conseil scolaire et s'assure que les ressources nécessaires soient disponibles ;
- accroît la capacité du conseil scolaire et des écoles en encourageant le développement et le partage du leadership et de l'expertise en littératie au sein du personnel scolaire ;
- supervise et appuie le leader responsable de l'initiative d'aide aux élèves à risque dans son mandat.

5. Le conseil scolaire de district

Le conseil scolaire de district assure la gouvernance de son système scolaire en entérinant des politiques relatives à l'amélioration de la réussite des élèves.

Il se fait le porte-parole des besoins des communautés et de l'engagement systémique envers l'acquisition des compétences en littératie par tous les élèves. Il appuie la mise en œuvre du plan global de la réussite des élèves à risque.

Dans la pratique (5.)

Le conseil scolaire de district :

- revoit l'alignement des politiques du conseil à la lumière de l'initiative d'aide aux élèves à risque ;
- approuve, dans le cadre du budget annuel du conseil scolaire, l'allocation de fonds pour l'initiative d'aide aux élèves à risque ;
- appuie la mise sur pied de programmes soutenant les élèves à risque ;
- soutient la planification d'activités visant le perfectionnement professionnel de toutes les intervenantes et de tous les intervenants ;
- collabore avec les conseils d'école afin d'appuyer toutes les initiatives d'aide aux élèves à risque ;
- collabore avec les partenaires communautaires incluant les organismes sociocommunautaires, municipaux et régionaux pour appuyer les élèves à risque .

6. L'expert ou l'experte en littératie

L'expert ou l'experte en littératie a pour mandat d'appuyer le personnel enseignant dans l'intégration de la littératie dans toutes les matières de la 7e à la 12e année et de :

- participer à la culture d'analyse des données ;
- prendre de l'initiative face à la mise en œuvre des programmes de littératie ;
- prôner la responsabilisation quant au perfectionnement professionnel continu ;
- participer au comité-école de littératie et soutenir le comité de district dans la mise en œuvre du plan global de la réussite des élèves à risque.

Dans la pratique (6.)

L'expert ou l'experte en littératie :

- promeut la littératie à travers toutes les matières ;
- accroît la capacité au sein des écoles quant à l'intégration de la littératie dans toutes les matières ;
- appuie l'amélioration en littératie en partageant des stratégies et des pratiques pour rehausser le rendement de l'élève en travaillant en collaboration avec toutes les écoles ;
- appuie le perfectionnement professionnel de façon continue et offre un accompagnement au personnel enseignant ;
- informe les directrices et directeurs d'école sur les différentes possibilités de perfectionnement professionnel ;
- encourage l'engagement des familles et des communautés en offrant des ateliers de formation sur le développement des compétences en littératie ;
- comprend la diversité culturelle des élèves et de leurs familles et des caractéristiques de l'apprentissage de la littératie au sein de leur culture ;
- promeut les liens entre l'école et la famille et agit comme personne-ressource pour le développement de la littératie au sein de la communauté élargie ;
- est à l'affût de la nouveauté et se tient au fait de la recherche dans le domaine de la littératie. Il ou elle partage ses découvertes avec le leader et le comité de district et participe à l'accroissement des capacités du personnel enseignant.

Point de convergence

Le leadership éducationnel met l'accent sur les stratégies qui contribuent à développer, directement ou indirectement, chez le personnel scolaire, les dispositions, motivations, connaissances et habiletés requises pour établir une orientation commune et pour en poursuivre l'atteinte avec succès.

Le point de convergence de tout changement et de toute amélioration en matière de réussite scolaire de tous les élèves demeure, aux fins du présent rapport, le leadership assumé par la directrice ou le directeur d'école avec son personnel enseignant, appuyé du conseil d'école et des partenaires de la communauté élargie.

L'enseignement de la littératie se dispense dans toutes les matières. Il revient donc à chaque enseignante et enseignant, peu importe sa spécialisation, de s'acquitter de cette responsabilité.

7. La directrice ou le directeur d'école

La directrice ou le directeur d'école fait de la littératie une priorité et facilite l'émergence d'une communauté professionnelle apprenante au sein de l'école en adoptant une philosophie de partage des responsabilités pour améliorer le rendement de tous les élèves, y compris les élèves à risque.

De par sa fonction, la directrice ou le directeur d'école a une influence directe sur l'enseignement dispensé par son personnel et un impact appréciable sur l'apprentissage de tous les élèves en :

- établissant les principes d'une vision commune qui inculque des attentes élevées pour tous les élèves, ainsi que des objectifs qui permettent d'atteindre ces principes ;
- coordonnant l'élaboration d'un programme pour l'enseignement de la littératie à l'intérieur du plan d'amélioration de l'école, ceci en concertation avec le personnel scolaire et le conseil d'école ;
- établissant une culture de pratique réflexive avec son personnel afin de promouvoir l'amélioration du rendement de tous les élèves ;
- gérant le budget de l'école tout en priorisant la littératie ;
- facilitant les partenariats entre l'école et la communauté élargie.

Dans la pratique (7.)

La directrice ou le directeur d'école :

- constitue le comité-école de littératie et gère l'élaboration de la composante littératie du plan d'amélioration de l'école ;
- collabore avec le leader de district pour la mise en place de programmes et de services en matière de littératie ;
- met l'accent sur la littératie aux niveaux de tous les programmes scolaires et des activités parascolaires ;
- identifie les besoins de l'école à l'aide de l'analyse des données ;
- encourage le partage de pratiques, de ressources et de données entre les membres du personnel ;
- met à la disposition des enseignantes et enseignants, ainsi que des parents, des ressources, des lectures et des données en littératie ;
- prévoit du temps et des ressources pour la planification et le perfectionnement professionnel en équipe ;
- incite toutes les enseignantes et tous les enseignants à travailler en collaboration avec le comité-école de littératie ;
- présente le programme de littératie au conseil d'école ;
- utilise les réunions du personnel, du conseil d'école et du conseil étudiant pour :
    - discuter de succès et de défis en matière de mise en œuvre du programme de littératie ;
    - faire des mises à jour ;
    - évaluer la mise en œuvre ;
- analyse les données recueillies en collaboration avec le comité-école de littératie et identifie les besoins en matière de programmes pour des élèves à risque et en matière de perfectionnement professionnel ;
- gère le budget et donne la priorité à la littératie au sein de l'école (p. ex., en dotant l'école de livres et de logiciels pour la salle de classe ou le centre de ressources) ;
- met sur pied des programmes innovateurs pendant et après la journée scolaire tel que l'enseignement de la littératie par l'entremise d'un atelier axé sur les intérêts des élèves comme la télévision scolaire.

8. Le comité-école de littératie

Le comité-école de littératie est le satellite local du comité de district de la réussite des élèves à risque. Son rôle en est un de consultation visant à élaborer la composante littératie du plan d'amélioration de l'école et à faire valoir la présence de la littératie dans toutes les matières.

Le comité-école peut être composé :

- de la directrice ou du directeur de l'école ;
- des enseignantes et des enseignants de différentes matières et de différentes années d'études ;
- d'une enseignante ou d'un enseignant spécialiste en littératie ;
- de la conseillère ou du conseiller en orientation ;
- de représentantes et de représentants d'élèves ;
- d'une représentante ou d'un représentant du conseil d'école ;
- de la ou du responsable de la bibliothèque ou du centre de ressources.

Dans la pratique (8.)

Le comité-école de littératie :

- promeut la mission et la vision de l'école orientées vers la réussite scolaire de tous les élèves, y compris les élèves à risque ;
- analyse et interprète les données pour obtenir le profil de l'école ;
- consulte le personnel enseignant sur les activités de perfectionnement professionnel relatives à la littératie, et identifie les activités de perfectionnement à mettre en place selon les besoins ;
- appuie, élabore et met en œuvre les initiatives de littératie au sein de l'école, les intègre à la programmation existante et les communique aux membres du personnel enseignant, au conseil d'école et à la communauté élargie.

9. Les enseignantes et les enseignants de différentes matières et disciplines

Toutes les enseignantes et tous les enseignants doivent se responsabiliser face à la littératie et réfléchir sur leur pratique éducative.

Peu importe la matière ou discipline enseignée, ils ou elles participent à l'enseignement de la littératie. Ils ou elles intègrent les apprentissages essentiels à l'intérieur de leur matière respective.

Ils ou elles utilisent les résultats des évaluations internes et externes pour prendre connaissance de la progression de l'élève par rapport aux attentes du curriculum. De plus, ils ou elles étudient les résultats des évaluations internes pour prendre connaissance des défis de l'élève et enseigner de façon à ce que les élèves à risque s'approprient les stratégies cognitives et métacognitives dont ils ont besoin.

Dans la pratique (9.)

Toutes les enseignantes et tous les enseignants de toutes les matières et disciplines :

- se font les promoteurs de la langue et de la culture françaises pour faciliter la construction linguistique et culturelle ;
- amènent, de façon stratégique, l'élève à risque à entreprendre une réflexion approfondie sur elle-même ou lui-même ;
- donnent de la rétroaction au comité-école de littératie ;
- partagent les méthodes et les stratégies d'enseignement efficaces de la littératie pour accroître leur répertoire ;
- entretiennent un dialogue réfléchi sur la pratique éducative et sur son incidence sur la réussite scolaire des élèves à risque ;
- se concertent pour élaborer des pratiques novatrices ;
- portent un regard objectif sur leurs habiletés professionnelles et planifient leur perfectionnement professionnel en conséquence ;
- fournissent aux élèves des rapports réguliers sur leurs progrès et, ainsi, les informent, les responsabilisent et les motivent.

10. L'élève

L'élève doit prendre conscience qu'être un leader, c'est être avant tout le maître d'œuvre de sa propre réussite, laquelle consiste non seulement à obtenir un diplôme, mais aussi à se doter des outils lui permettant de réaliser ses aspirations actuelles ou futures.

L'élève peut s'engager à aider ses pairs à acquérir des compétences en littératie à l'école ou dans la communauté.

Dans la pratique (10.)

L'élève :

- s'impose une réflexion sur elle-même ou lui-même et détermine ses possibilités réelles en relation avec ses aspirations, il ou elle planifie son plan annuel de cheminement personnel, scolaire et professionnel ;
- s'informe des appuis disponibles pour son apprentissage ;
- participe aux différentes étapes du processus d'évaluation, comprend les rapports d'évaluation et se fait une idée précise des efforts à entreprendre pour réussir.

L'élève peut également :

- s'engager volontairement dans des initiatives en littératie auprès de ses pairs, incluant de l'appui en ligne ;
- faire un stage en éducation coopérative en littératie (p. ex., expérience de travail dans une école élémentaire à titre d'aide-enseignant en matière de littératie) ;
- faire du bénévolat au centre d'alphabétisation qui pourrait compter pour tout ou partie des 40 heures de services communautaires requis ;
- participer aux initiatives en matière de littératie organisées par le conseil étudiant ;
- participer au comité de district ou au comité-école de littératie ;
- participer à des activités de leadership organisées par des organismes tel que la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) ;
- donner de l'information sur les programmes et services novateurs en littératie destinés aux élèves à risque lorsqu'il ou elle est élève-conseiller scolaire.

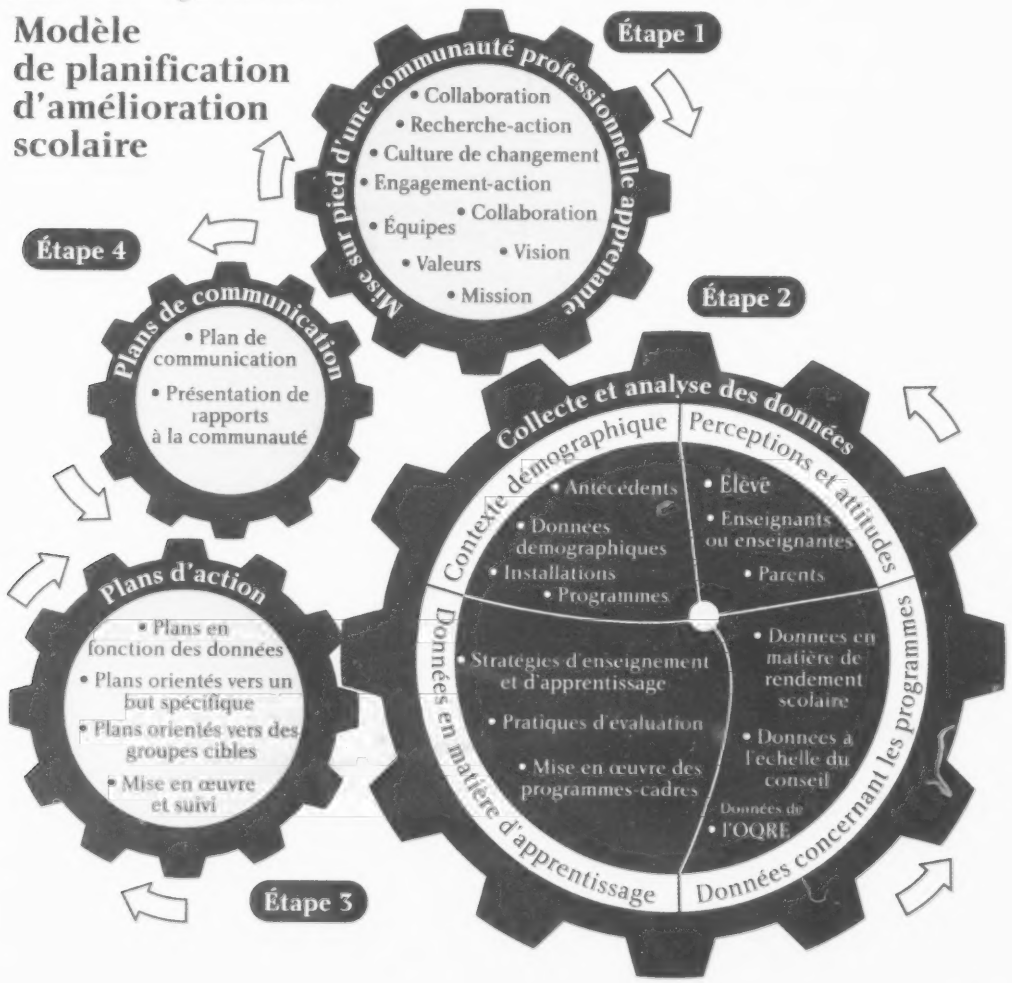
3. CADRE DE GESTION ET D'IMPUTABILITÉ

3.1 Pour une évaluation systématique du rendement des élèves en littératie basée sur l'utilisation des données

L'évaluation du rendement des élèves en littératie est une composante majeure de la planification de l'amélioration continue du conseil scolaire et de l'école. Une évaluation systématique du rendement des élèves en littératie basée sur l'utilisation de données fiables permet de dresser une liste de priorités, d'affecter les ressources et de mettre au point les stratégies de rapprochement comprenant les programmes destinés aux élèves à risque.

Les conseils scolaires et les écoles devraient être en mesure de planifier les programmes et les interventions en regard des données colligées. Les données doivent avoir un caractère objectif et mesurable. Lorsqu'elles sont sélectionnées en fonction d'une intention, elles se transforment en information.

Le cycle de planification du plan d'amélioration comprend quatre étapes, lesquelles sont décrites dans la figure suivante :



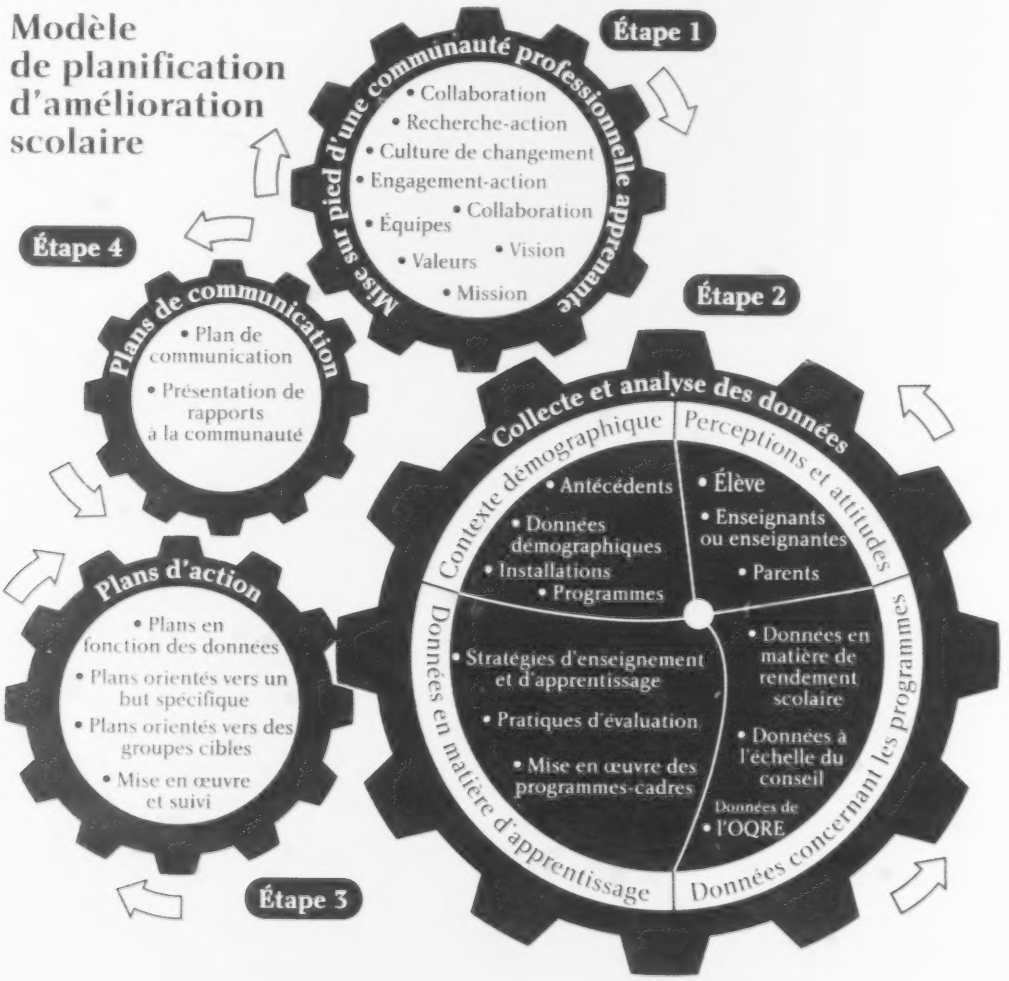
3. CADRE DE GESTION ET D'IMPUTABILITÉ

3.1 Pour une évaluation systématique du rendement des élèves en littératie basée sur l'utilisation des données

L'évaluation du rendement des élèves en littératie est une composante majeure de la planification de l'amélioration continue du conseil scolaire et de l'école. Une évaluation systématique du rendement des élèves en littératie basée sur l'utilisation de données fiables permet de dresser une liste de priorités, d'affecter les ressources et de mettre au point les stratégies de rapprochement comprenant les programmes destinés aux élèves à risque.

Les conseils scolaires et les écoles devraient être en mesure de planifier les programmes et les interventions en regard des données colligées. Les données doivent avoir un caractère objectif et mesurable. Lorsqu'elles sont sélectionnées en fonction d'une intention, elles se transforment en information.

Le cycle de planification du plan d'amélioration comprend quatre étapes, lesquelles sont décrites dans la figure suivante :



Première étape

La première étape dans le cadre conceptuel de la planification aux fins d'amélioration est **l'établissement d'une communauté apprenante professionnelle**. Par le biais de liens qui s'établissent entre le comité de district de la réussite des élèves à risque et les comités-écoles de littératie, le leader responsable de l'initiative, ainsi que les directrices et directeurs d'école qui profitent de cette culture de collaboration sont davantage en mesure d'utiliser les résultats obtenus suite à la collecte et à l'analyse de données.

Deuxième étape

La deuxième étape du processus de planification aux fins d'amélioration est **la collecte et l'analyse de données**. Afin de cerner le profil d'un conseil, d'une école, d'une classe ou d'un groupe d'élèves, l'on a recours à la collecte puis à la compilation des données suivantes réparties sous quatre profils, soit :

- contexte démographique (fréquentation, groupe ethnique, économique, genre) ;
- perceptions et attitudes (environnement d'apprentissage, valeurs et croyances) ;
- données en matière d'apprentissage (tests provinciaux, évaluations locales) ;
- données concernant les programmes (procédures, pratiques).

Ces données seront évaluées, analysées et interprétées en interrelation.

Le leader, en collaboration avec le comité de district de la réussite des élèves à risque, étudie les données afin d'être en mesure de déterminer les domaines prioritaires qui doivent faire l'objet d'une amélioration en littératie pour les élèves à risque au niveau du conseil scolaire. Cela peut inclure :

- le perfectionnement professionnel ;
- la programmation ;
- les stratégies d'enseignement et d'apprentissage ;
- les ressources au sein de l'école et du réseau communautaire.

Les directrices et les directeurs d'école ainsi que le comité-école de littératie, en collaboration avec le leader, pourront accéder aux données disponibles au niveau du conseil scolaire. Grâce aux données accessibles au niveau de l'école et des salles de classe, ils et elles pourront mieux cibler les élèves considérés à risque et identifier les priorités de l'école en matière de littératie, ainsi que les stratégies de rapprochement de ces élèves qui feront partie intégrante du plan d'amélioration de l'école. Les stratégies de rapprochement incluent :

- des pratiques de rattrapage ;
- des pratiques pédagogiques ;
- des regroupements d'élèves ;
- des interventions spécifiques ;
- des ressources ;
- des horaires flexibles ;

- des blocs d'enseignement non segmenté ;
- une organisation scolaire novatrice ;
- des liens avec les parents et la communauté élargie.

Les enseignantes et les enseignants appuyés de la directrice ou du directeur d'école et du comité-école de littératie déterminent les stratégies de rapprochement à mettre en place selon les tendances observées et selon les écarts-performances en littératie décelés chez les élèves à risque ainsi que selon leurs besoins au niveau du perfectionnement professionnel dans ce domaine.

Voici quelques exemples de données disponibles au niveau du conseil scolaire, de l'école et de la salle de classe :

Le leader et son comité de district de la réussite des élèves à risque utilisent les :

- résultats des épreuves administrées par le conseil scolaire ;
- résultats au niveau du conseil scolaire et de la province aux tests provinciaux de l'OQRE ;
- résultats d'enquêtes menées par le conseil scolaire ;
- résultats d'enquêtes nationales et internationales (p. ex., PIRS, PISA) ;
- résultats d'enquêtes sur l'efficacité des programmes ;
- données démographiques sur la population étudiante ;
- données du recensement ;
- sources de renseignements de Statistiques Canada ;
- sources de renseignements du ministère de l'Éducation ;
- sources de renseignements sur le conseil scolaire, ou sur le regroupement de conseils scolaires.

La directrice ou le directeur d'école et son comité-école de littératie utilisent les :

- données en matière de rendement scolaire (p. ex., bulletin scolaire, rapport anecdotique des enseignantes et enseignants sur le progrès des élèves) ;
- renseignements consignés au dossier scolaire de l'élève (p. ex., données sur le comportement, la discipline et l'assiduité) ;
- données sur les effectifs scolaires ;
- données sur le taux de promotion et d'obtention du diplôme, sur le transfert et la rétention des élèves ;
- tendances en matière de choix de cours ;
- renseignements sur les plans annuels de cheminement des élèves ;
- résultats au niveau de l'école, du conseil scolaire et de la province aux tests provinciaux de l'OQRE, y compris le rapport individuel de l'élève ;
- données démographiques sur la population étudiante ;
- données obtenues à partir de sondages effectués auprès des élèves, des parents et de la communauté élargie ;
- données quant à l'ampleur de la participation des familles et de la collectivité aux activités scolaires ;

- renseignements significatifs (p. ex., emprunt de livres à la bibliothèque, temps de lecture et d'écriture alloués en salle de classe par jour, temps d'utilisation des technologies de l'interaction, participation aux activités scolaires ou parascolaires, taux de performance dans différents domaines d'intérêt, période d'attente pour du counselling à court terme et appui) ;
- résultats obtenus à partir de recherche-action.

L'enseignante ou l'enseignant utilise les :

- observations quotidiennes des élèves en salle de classe et à l'école ;
- résultats aux tests diagnostiques utilisés par le conseil scolaire (p. ex., *Trousse d'évaluation diagnostique*, Aménagement linguistique 7e à 10e année, 2000) ;
- résultats des sondages vérifiant les perceptions et les attitudes des élèves ;
- résultats aux évaluations formatives ;
- données en matière de rendement scolaire (p. ex., bulletin scolaire) ;
- données sur l'assiduité des élèves ;
- résultats au niveau de l'école aux tests provinciaux de l'OQRE, y compris le rapport individuel de l'élève ;
- renseignements sur les plans annuels de cheminement des élèves ;
- renseignements significatifs (p. ex., emprunt de livres à la bibliothèque ou centre de ressources, temps de lecture et d'écriture alloués en salle de classe par jour, temps d'utilisation des technologies de l'interaction, taux de participation aux activités parascolaires, taux de performance dans différents domaines d'intérêt).

L'analyse et l'interprétation des données, que ce soit au niveau de l'élève, de la classe, de l'école ou du conseil scolaire, mettent en branle un processus de réflexion qui, selon Taylor et Collins (2003), se divise en quatre points :

a) Identifier les données utiles et renseignements significatifs

- Quels sont les données et les renseignements existants ?
- Quelles autres données et renseignements sont nécessaires ?
- Quelles données sont fiables ?

b) Faire la collecte et l'analyse des données et des renseignements significatifs

- Les données et renseignements sont-ils représentatifs de l'ensemble ?
- Existe-t-il des tendances fortes et des régularités ?
- Quels liens et comparaisons peut-on établir ?
- Y a-t-il des différences entre les données de l'OQRE et les autres données ?
- Dans quelle mesure les résultats des évaluations peuvent-ils avoir été influencés par d'autres facteurs ?
- Quelles corrélations est-il possible d'établir entre les points forts et lacunes et les divers facteurs contextuels ?

- Quelles sont les conséquences de l'interprétation contextuelle pour une planification donnée du plan global de la réussite des élèves à risque ?
- Quels sont les facteurs explicatifs (p. ex., mettre en rapport les résultats des élèves et leurs attitudes, comparer les résultats selon les genres) ?

Il est à noter que la collecte des données peut-être de nature qualitative ou quantitative. Le choix entre l'une ou l'autre se fait en fonction de la problématique étudiée. Les deux approches peuvent également être utilisées en combinaison. Il arrive que des études qualitatives soient menées avant des études quantitatives, ce qui permet d'affiner le questionnement.

c) Identifier l'élève ou les groupes d'élèves ayant besoin d'aide et établir des priorités en littératie.

- La prestation des stratégies de rapprochement se situe-t-elle pendant les heures de classe régulière, après les heures de classe, en grand groupe ou en petits groupes, individuellement ou en regroupement d'écoles ?
- Faut-il cibler une cohorte en particulier ?

d) Identifier l'enseignante ou l'enseignant ou les groupes d'enseignantes et d'enseignants qui ont le plus besoin d'appui immédiat pour le développement des compétences en littératie chez les élèves à risque et proposer des activités de perfectionnement professionnel visant une amélioration continue des compétences des élèves à risque en littératie.

- Cible-t-on les enseignantes et les enseignants de mathématiques, de sciences ou d'autres matières ?
- Cible-t-on les enseignantes et les enseignants de 9^{e} ou de 10^{e} année ?

La collecte des données terminée, il est essentiel de présenter ces données de façon claire et précise aux fins d'interprétation collective sous forme de graphiques, de tableaux et de sommaires, lesquels figurent parmi les façons les plus efficaces de présenter les données. Il conviendra de trouver les indicateurs de réussite et les données utiles à la prise de décision et d'intervenir à bon escient en :

- identifiant les facteurs sur lesquels le conseil ou l'école n'a que peu de prise ;
- isolant les difficultés locales des difficultés provinciales ;
- isolant les difficultés du système de langue française propre au milieu minoritaire ;
- isolant les causes sur lesquelles l'école peut réellement intervenir ;
- différenciant les interventions globales des interventions spécifiques.

Il conviendra aussi de poser un diagnostic en :

- portant un jugement sur les étapes précédentes ;
- étant en mesure d'identifier des causes probables ;
- déterminant des orientations générales découlant de l'analyse des points précédents.

L'interprétation des données est une tâche qui prend du temps et de l'énergie, mais elle est nécessaire et elle implique une prise de conscience, car c'est d'après les résultats que l'on peut vraiment mettre en œuvre des stratégies efficaces.

Troisième étape

La troisième étape de la planification aux fins d'amélioration consiste à **l'élaboration du plan global de la réussite des élèves à risque et de la composante littératie du plan d'amélioration de l'école**. Voici les étapes pour élaborer un plan d'amélioration :

- fixer des objectifs d'amélioration ;
- déterminer des indicateurs de réussite ;
- choisir des stratégies pour atteindre ces objectifs d'amélioration ;
- déterminer les responsabilités ;
- effectuer la mise en œuvre des stratégies de rapprochement avec échéancier ;
- assurer un suivi de la mise en œuvre et de l'efficacité des stratégies de rapprochement ;
- communiquer les progrès concernant le plan d'amélioration à la communauté.

Le *Rapport et guide de l'Ontario sur la planification de l'amélioration du rendement scolaire*, OQRE, 1999-2000, est un outil utile à la planification du plan global de la réussite scolaire.

Quatrième étape

La quatrième et dernière étape du processus de la planification aux fins d'amélioration est **la communication.**

Le leader responsable de l'initiative d'aide aux élèves à risque présente la composante littératie du plan global de la réussite :

- au comité de district de la réussite des élèves à risque ;
- au conseil de gestion ou d'administration ;
- au conseil scolaire de district ;
- à la communauté élargie.

Au niveau de l'école, la composante littératie du plan d'amélioration est communiquée par la directrice ou le directeur d'école :

- au comité-école de littératie ;
- aux enseignantes et enseignants ;
- aux élèves ;
- au conseil d'école ;
- aux parents et à la communauté élargie.

4. RECOMMANDATIONS

Il est à noter que toutes les recommandations qui suivent ont pour objectif ultime d'améliorer l'acquisition des compétences en littératie chez les élèves à risque. Ces recommandations sont formulées par le Groupe d'experts et rejoignent les axes du leadership éducationnel, du milieu d'apprentissage et d'enseignement, de l'excellence en enseignement et de l'engagement des parents et de la communauté.

Selon l'axe du leadership éducationnel, il est recommandé :

1. Que les conseils scolaires de langue française mettent sur pied un comité de district de la réussite des élèves à risque afin d'orienter l'élaboration du plan global et facilitent la concertation de tous les intervenants qui contribuent à sa mise en œuvre. La page 54 du rapport offre des suggestions quant à la composition de ce comité.
2. Que toutes les écoles de langue française mettent sur pied un comité-école de littératie chargé d'intégrer la composante littératie au plan d'amélioration de l'école. La page 60 du rapport offre des suggestions quant à la composition de ce comité.
3. Que les conseils scolaires de langue française s'assurent de refléter dans le plan global de la réussite des élèves à risque les dispositions financières en mesure d'assurer le perfectionnement professionnel à l'intérieur ou à l'extérieur des heures régulières d'enseignement.
4. Que les conseils scolaires de langue française, en collaboration avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario, appuient la mise en place d'un portail Internet où seront recueillies et diffusées les ressources et pratiques fructueuses en matière de littératie et d'élèves à risque et ce, à l'usage de tous les conseils scolaires de langue française de l'Ontario.
5. Que le consortium des douze conseils scolaires de langue française, en collaboration avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario, mette sur pied un système de pistage informatisé des élèves de la maternelle à la 12e année afin d'assurer un mécanisme fiable d'identification et de suivi de tous les élèves dans chaque conseil et chaque école.
6. Que les conseils scolaires de langue française et les écoles mettent à la disposition du personnel des mécanismes et des outils afin de procéder à la collecte et à l'analyse de différents types de données qualitatives et quantitatives dans l'intention :

    a) de tracer le profil des élèves et des écoles ;

    b) d'utiliser les données pour faire un bilan-écart et identifier les besoins en matière de littératie ;

    c) d'élaborer le plan global de la réussite des élèves à risque au niveau du district ;

    d) d'ajouter la composante littératie au plan d'amélioration des écoles.

7. Que les conseils scolaires de langue française s'engagent dans des recherches-actions et des projets pilotes pour identifier les pratiques réussies quant aux programmes, interventions, services et ressources susceptibles de rehausser le rendement scolaire.

8. Que le leader du conseil de district responsable de l'initiative d'aide aux élèves à risque collabore avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario afin d'assurer la cohérence de la mise en œuvre des différentes initiatives en matière de littératie et d'élèves à risque de la maternelle à la 12e année.

9. Que les douze conseils scolaires de langue française de l'Ontario collaborent avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario afin d'harmoniser l'élaboration d'un seul plan informatisé sur la réussite scolaire comprenant l'ensemble des plans exigés, tels que les plans d'amélioration du rendement.

10. Que les conseils de langue française de l'Ontario participent à l'élaboration d'un continuum en littératie et en numératie coordonnée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Selon l'axe du milieu d'apprentissage et d'enseignement, il est recommandé :

11. Que les conseils scolaires s'assurent que tout élève ait accès selon son besoin au cours de compétences linguistiques de l'Ontario (CCL4O) et s'assurent de concevoir des méthodes créatrices et novatrices pour l'offre des cours CCL4O et FCF3O, ainsi que des programmes novateurs transdisciplinaires dans le domaine de la littératie.

12. Que les conseils scolaires incitent les enseignantes et les enseignants à intégrer l'enseignement explicite de la littératie dans toutes les matières.

13. Que les conseils scolaires de langue française et les écoles :
    a) mettent à la disposition des élèves des ressources en littératie ciblant les intérêts des garçons et des filles ;
    b) offre au personnel enseignant une formation relative aux stratégies pédagogiques différenciées, appropriées aux garçons et aux filles.

Selon l'axe de l'excellence en enseignement, il est recommandé :

14. Que les conseils scolaires de langue française, en collaboration avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario, assurent la formation dans le but d'accroître la capacité de l'enseignement de la littératie en :
    a) assurant la formation du personnel enseignant de toutes les matières de la 7e à la 12e année quant aux approches pédagogiques les plus efficaces pour l'enseignement de la littératie et en accordant une prépondérance aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes ;
    b) assurant la formation de tous les intervenants dans le domaine de la littératie : personnel cadre, leader responsable de l'initiative d'aide aux élèves à risque, membres du comité de district de la réussite des élèves à risque, membres des comités-écoles de littératie, directrices et directeurs d'école, ainsi que des représentants des bénévoles, parents, mentors, et partenaires engagés de la communauté ;
    c) assurant des prestations de formation, réparties dans le temps et suivies d'accompagnement permettant une période d'appropriation et d'expérimentation essentielle au transfert à long terme en salle de classe.

Selon l'axe de l'engagement parental et communautaire, il est recommandé :

15. Que les conseils scolaires de langue française mettent en place des pratiques qui encouragent l'engagement des parents d'élèves à risque et, dans une optique d'acquisition de la littératie, établissent des partenariats avec les membres de la communauté élargie de langue française.

5. BIBLIOGRAPHIE

Ames, Louise Bates, *L'adolescent de dix à seize ans*, PUF, 1996.

Barbeau, Denise, Montini, Angelo, Roy, Claude, *Tracer les chemins de la connaissance –La motivation scolaire*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1997.

Barbeau, Denise, *Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires* CRDP, Collège de Bois-de-Boulogne.

Barbeau, Denise, *Je réussis, j'échoue, j'apprends*, CRDP, Collège de Bois-de-Boulogne.

Barley, Z., Lauer, P.A., Arens, S.A., Anthrop, HS, Englert, K.S.Snow, D., & Akiba, M., *Helping At-Risk Students Meet Standards: A Synthesis of Evidence-Based Classroom Practices*. Washington, D.C. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Mid-continent Research for Education and Learning, 2002.

Barth, Britt-Mari, *Le savoir en construction*, RETZ, 1993

Batten, M. and Russell, J., *Students at risk: A review of Australian literature 1980-1994*. Melbourne, Australian Council for Educational Research, 1995.

Bauch, Jerold, P., *Early Education In the Schools*, National Education Association, 1998.

Berla, Nancy, Henderson, Anne, *A New Generation of Evidence : The Family is Critical to Student Achievment*, Center for Law & Education, 1994

Bernhardt, Victoria L., *Data Analysis for Comprehensive Schoolwide Improvement. Larchmont, NY: Eye on Education, 1998.*

Bernhardt, Victoria L., *Designing and Using Database for School Improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education, 2000.

Bernhardt, Victoria L. et al, *The Example School Portfolio*. Larchmont, NY: Eye on Education, 2000.

Best, Francine, *L'échec scolaire*, Presses Universitaires de France - PUF, Collection : Que sais-je ?, ISBN : 2130483615, 2002.

Biemiller, Andrew, *Language and reading success*. Cambridge (MA), Brookline Books, 2002.

Bissonnette, Steve et Richard, Mario, *Comment construire des compétences en classe*, Chenelière / McGraw-Hill, 2001.

Bissonnette, Steve et Richard, Mario, *Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise : confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie*, Vie pédagogique, avril-mai 2002, p.47.

Blain, François, *L'éveil à la lecture et à l'écriture débute bien avant l'école*, Éducation Canada, vol. 39, n° 4, 2001, p. 20-24.

Blanchard, Marie, *Aide à la réussite – Modèle de dépistage des étudiants à risque*. Collège Édouard-Montpetit, 29 juin 2000.

Bonnet, Jérôme et Francis, Strayer, *Concordance dans le dépistage des enfants à risque pour les difficultés d'adaptation en milieu préscolaire*, Revue des sciences de l'éducation, vol. XXVI, n° 1, 2000, p. 55-74.

Boudreault, P., Laberge, J., Cadieux, A. et Rodrigue, A, *Élèves de maternelle à risque de difficulté d'apprentissage: un outil de dépistage*, Apprentissage et socialisation, 1996.

Boyer, Christian, *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Graficor, 1993.

Boyer, Christian, *L'Intervention intensive en lecture*. Programme DIR (*Développement intensif du raisonnement*) en Lecture, Groupe SESSIONS, 2000.

Bradley, G. and Stock, J., *Student-at-risk: Identification and intervention*. A case study. Set, 1, 1993.

Brisk, Maria Estela et Harrington, M., *Literacy and bilingualism: A handbook for ALL teachers*. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.

Bru, M., *Écrire pour apprendre à lire*, Universitaires du Sud, France, 1990.

Burmark, Lynell, *Visual Literacy : learn to see, see to learn*, ASCD, Alexandria, Va. ISBN : 0871206404, 2003.

Causse-Mergui, Isabelle, *À chaque enfant ses talents : Vaincre l'échec scolaire*, Ed. Le Pommier, Collection : Essais, ISBN : 2746500809, 2003.

Cazabon, Benoît, *L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité*, Revue des sciences de l'éducation, vol. XXIII, n° 3, 1997.

Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques, *Trousse d'intervention précoce en lecture*. Ottawa, CFORP, 1998.

Charmeux, Eveline, *Apprendre à lire : Échec à l'échec*, éditeur : Milan, Paris, ISBN : 2841136736, 1998.

Chevalier Brigitte *Méthodes pour apprendre à l'école, au collège* NATHAN,1993.

Clay, Marie M., *Le sondage d'observation en lecture-écriture*, Montréal, Chenelière/ McGraw-Hill, 2003.

Clouzot, O. -A. Bloch, *Apprendre autrement*, Ed. D'ORGANISATION, 1981.

Coates, L., Epstein, J., Salinas, K., Sanders, M., Simon, B., *School, Family and Community Parterships : Your Handbook for Action*, Corwin Press, 1997.

Comer, J. et Andrews, R. et Lezotte, L. et Slavin, R., *Effective Schools for Children at Risk*, (vidéo) ASCD, Alexandria, Va.

Comer, J. et M. Haynes, *Parent involvement in schools: An ecological approach*, Elementary School Journal, vol. 91, n° 3, p. 271–277.

Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, Québec,1999.

Consortium régional de l'Est de l'Ontario, *Dépistage précoce et continu. Bilan des forces et des faiblesses d'un ou d'une élève*. Ottawa, le Consortium, 1996.

Cormier, P., MacDonald, W., Grandmaison, E. et Ouellette-Lebel, D., *Développement d'un test d'analyse auditive en français: normes et validation de construit*, Revue des sciences de l'éducation, 1995.

Couture, J., Delisle, D., Gauthier, G., Ouellet, J., *Les TIC et la réussite éducative au* , Chicoutimi, Cégep de Chicoutimi, 2000.

Crépeau, M., Gagnon, A., *Soutien social et réussite scolaire des garçons*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 1997.

Cresswell, J., Rowe, K., Wither, G., *Boys in school and society*. Australian Council for Educational Research by State, Territory and Commonwealth Governments. Victoria, Australia, 2002.

Danon-Boileau, Henri, *Les études et l'échec*, Payot, 2002.

Davies, A. and Ritchie, D., *THRASS – Teaching handwriting, reading and spelling skills: Special needs pack*, London: Collins.

De Lemos, M. and Harvey, A., *The development and assessment of literacy: Background papers for the National School Literacy Survey*. Melbourne: ACER, 1995.

Decker, M., *Motivating low performing adolescent readers*, ERIC Digest, ED396265, pp.1 – 4, 1996.

Develay, M., *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF, 1996.

Dionne, Bernard. *Pour réussir Guide méthodologique pour les études et la recherche*, 3e édition. Laval : Éditions Études Vivantes, 1998, 252 p.

DuFour, R., Eaker, R., Burnette, R., *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities*, Natl Educational Service, ISBN: 1879639890, 2002

DuFour, R. and Eaker, R., *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*, Bloomington, IN: National Educational Service, 1998.

Elmore, Richard F., *Building a new structure for school leadership*, Washington (DC), Albert Shankar Institute, 2002.

Elmore, Richard F., *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington (DC), Albert Shankar Institute, 2002.

England, Department for Education and Skills, *The National Literacy Strategy: Framework for teaching YR to Y6*. Londres, Department for Education and Skills, 1998.

Epstein, J., *Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement*. In S. Silvern (ed), Advances in reading/language research, Volume 5: Literacy through family, community and school interaction p. 261-276. Greenwich, CT: JAI Press, 1991.

Fullan, Michael, *The meaning of educational change: A quarter of a century of learning*, In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (eds), *International handbook on educational change*. Dordrecht: Kluwer, 1998.

Fullan, Michael, *Leading in a Culture of Change*. Jossey Bass, San-Francisco, CA, 2001.

Fullan, Michael, *Change forces: Probing the depth of educational reform*. New York, Falmer Press, 1993.

Fullan, Michael, *From Informed Prescription to Informed Professional Judgement*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, University of Toronto, 2003.

Giasson, J., *La compréhension en lecture*. Boucherville, Gaëtan Morin, 1009.

Giasson, J., *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville, Gaëtan Morin, 1995.

Giasson, J. et Saint-Laurent, L., *Recherche collaborative sur la réussite en lecture au début du primaire*. Colloque «La recherche collaborative en milieu scolaire : les conditions du succès», 69e congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Sherbrooke, 2001.

Giasson, J. et Saint-Laurent, L., *L'évolution des lecteurs à risque de première année en fonction du type d'intervention de l'enseignante en classe*. Communication présentée dans la cadre du colloque «Pratiques de lecture et d'enseignement de la lecture dans les milieux populaires» au 70e Congrès de l'ACFAS, Québec, 2002.

Giasson, J. et Saint-Laurent, L.,*Les élèves à risque d'échec en lecture : rôle de l'enseignement*. Les professionnels de l'enfance, 2002.

Giasson, J. et Saint-Laurent, L. *L'évolution des élèves à risque au premier cycle du primaire : les indices précurseurs de l'échec.*

Giasson, Jocelyne, *L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et prospectives*, Éducation et Francophonie, vol XXV, n° 2, 1997.

Guillou, Sophie, *Comment va-t-il apprendre à lire? Itinéraire d'un apprenti-lecteur*, Les essentiels Milan, Ed. Milan, Paris, 2003.

Guskey, Thomas R. & Marzano, Robert J., *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*, Corwin Press, 2000.

Harouchi Abderrahim, *Apprendre à apprendre*, Éditions Le Fennec, Casablanca.

Heath, S.B., *Ways with words*. London: Cambridge University Press, 1993.

Joyce, Bruce et Showers, Beverly, *Student Achievement through Staff Development*. Alexandria, VA USA: ASCD, 2002.

Juel, Connie, *Beginning Reading, Handbook of Reading Research*, vol. 2, ch. 27, Longman, 1991.

Langevin, Louise, *L'abandon scolaire : On ne naît pas décrocheur !*, Logiques, 1999.

Lankshear, C., Snyder, I. & Green, B., *Teachers and technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonard, NSW. Allen & Unwin, 2000.

Larivière, Francine, *Recueil des pratiques réussies en français de la 6e à la 9e année, Soutien pour un meilleur rendement des élèves à risque des écoles de langue française de l'Ontario*, Conseil des écoles publiques de l'Est ontarien et CFORP, 2001.

Lingard, B. Martino, W., Mills. M. & Bahr, M., *Addressing the Educational Needs of Boys*. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science, and Training, 2002.

Lipton, Laura et Willman, Bruce, *Making Mentoring Work*, ASCD, Alexandria, Va, 2003.

MacDonald, A., Saunders, L. & Benfield, P., *Boys' achievement progress, motivation, and participation*: Issues raised by the recent literature. Slough, UK: National Foundation for Education Research, 1999.

Manitoba Department of Education and Youth, *Students At Risk Program: SAR Innovations Grant* 2002 – 2004.

Manual, J., *Effective Strategies to Address the Needs of Adolescents 13+ Experiencing difficulties with reading: A review of the literature*. Sydney: New South Wales Department of Education and Training, 2003.

Marland, Ken, *Projets transdisciplinaires pour la salle de classe*, Buena Vista Elementary School, Saskatoon, Saskatchewan, 2003.

Marzano J. Robert, *What Works in Schools: Translating Research into Action*. ASCD, Alexandria, Va. ISBN : 0871207176, 2003.

McLaughlin, Maureen et Mary Beth Allen., *Guided comprehension: A teaching model for grades 3–8*. Newark (DE), International Reading Association, 2002.

Meirieu, Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*. ESF 1987.

Montagner, Hubert et Erwan, *En finir avec l'échec à l'école*, Bayard, Paris, 1996.

Morissette, Rosée, *Accompagner la construction des savoirs*, Chenelière-McGraw-Hill, 2002.

Nadeau, Monique, *Recueil des pratiques réussies en français de la 1re à la 5e année, Soutien pour un meilleur rendement des élèves à risque des écoles de langue française de l'Ontario*, Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario et CFORP, 2002.

Nadeau, Monique, *Identification des stratégies de motivation chez les élèves de onzième année : perceptions des élèves, des parents et des enseignants*. Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Bibliothèque nationale du Canada, 1997.

Nadeau, Monique, *Motiver l'élève à risque, oui c'est possible !* (manuscrit non publié), Ottawa, 2001, 130 p.

National Reading Panel, *Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington (DC), Department of Education, 2000.

Ouzoulias, A., *L'émergence de la conscience phonémique : apprentissage sensoriel ou développement conceptuel ?* Dans *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, sous la direction de G. Chauveau, p. 101–127. Paris, Retz, 2001.

Paquin, Maryse et Simon Papillon, *Programme d'interventions en milieu familial auprès de parents ayant leur enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire*, Éducation et Francophonie, vol. XXXV n° 2, 1997, 16 p.

Perrenoud, Ph., *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, ESF, Paris, 1999.

PISA de l'OCDE, *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*, Statistique Canada, ISBN 0-660-96621-2 (papier), ISBN 0-662-86446-8 (Internet) No CS81-590-XIF, 2001.

Pogrow, Stanley, *A Validated Approach to Thinking Development for At-Risk Populations*, dans : Cathy Collins et John N. Mangieri, dir., Teaching Thinking : An agenda for the twenty-first century, Lawrence Erlbaun Associates, Publishers, Hillsdale, New-Jersey, 1992.

Rosenshine, B.V., *Vers un enseignement efficace des matières structurées*, in M. Crachan, D. Lafontaine, L'art et la science de l'enseignement, Bruxelles, Labor. pp. 304-305.

Rowe, K.J. & Rowe, K.S., *What matters most: Evidence-based findings of key factors affecting the educational experiences and outcomes for girls and boys throughout their primary and secondary schooling. Supplemental submission to the House of Representatives Standing Committee on Education and Training: Inquiry into the Education of Boys*. Adelaide: Commonwealth of Australia.

Saint-Laurent Lise, *Enseigner aux élèves à risque au primaire*, Gaëtan Morin, 2002.

Saint-Laurent, Lise, Chiasson, Jocelyne, Simard, Claude, Dionne, Jean-J., Royewr, Égide & co., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Gaëtan Morin éditeur, 1999, 297 p.

Simmons, J., *Raising the standards of boy's achievement in literacy*. Edinburgh, Scottish Council for Research in Education, 2001.

Slavin, R., Madden, N., Dolan, L., Wasik, B., Ross, S., Smith, L. and Dianda, M., *Success for all: A summary of research*. Journal of Education for Students Placed at Risk, 1996.

Swick, Kevin J. et Stephen B. Graves, *Empowering at-risk families during the early childhood years*, Washington (DC), National Education Association, 1993.

Tardif, J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions logiques, 1996.

Tardif, J., *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Les Éditions logiques, 1999.

Taylor R. & Doyle-Collins V., *Literacy Leadership*, ASCD, Alexandria, VA, 2003.

Taylor, M. et Nesheim, D.W., *Making literacy real for "high-risk"* adolescent emerging readers: An innovative application of readers' workshop", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44: 4, 2002, p. 308-318.

Tuijnman, Albert, *Évalutation de la littératie des adultes en Amérique du Nord : étude comparative internationale*, Statistique Canada, ISBN 0-660-96397-3 No CS89-572-XPF, 2001.

Turcotte, C., Giasson, J. et Saint-Laurent, L., *La relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves à risque en première année du primaire*. Communication présentée au 70e Congrès de l'ACFAS, Québec, 2002.

Turner, Del., *First Nations Education Study: First nations Education Council*, School District No. 73 (Kamloops/Thompson) Victoria, Canada. Bristish Columbia Ministry of Education.

Turner, Julianne et Scott G., *How literacy tasks influence children's motivation for literacy*, The Reading Teacher, vol. 48, n° 8, 1995.

Van Grunderbeeck, V., *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville, Gaëtan Morin, 1994.

Vianin, Pierre, *Contre l'échec scolaire*, Belin, Paris, Collection : Comprendre, ISBN : 2701129575, 2001.

Viau, Rolland, *La motivation dans l'apprentissage du français*, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 1999, 148 p.

Viau, Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 1994.

Wheldall, K. & Beaman, R., An Evaluation of MULTILIT, "*Making up lost time in literacy*". Report Commissioned by the Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs, Macquirie University, Sydney, Australia, 1999.

Wasik, B. et Slavin, R., *Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: a review of five programs*. Reading Research Quaterly, 1993.

Yanni, Emmanuelle, *Comprendre et aider les élèves en échec : L'instant d'apprendre*, ESF Editions, Col. Pédagogies, 2001.

Zoughebi, H. (collectif), *La littérature dès l'alphabet*, Gallimard, 2002.

Sites Internet utiles :

http://cafe.cmaisonneuve.qc.ca/

http://discas.ca/

http://isef.ntic.org/

http://www.academos.qc.ca/

http://www.apop.qc.ca/

http://www.apsq.org/sautquantique/index.html

http://www.aqpc.qc.ca/

http://www.cdc.qc.ca/

http://www.cjonquiere.qc.ca/ecobes/

http://www.csdeschenes.qc.ca/snaps/trousse.htm

http://www.educ.usherb.ca/performa/index.html

http://www.educaserve.com/premiere.php3

http://www.edu.gov.on.ca/fre/bienvenu.html

http://www.enseignants.com/home.asp

http://www.fas.umontreal.ca/ebsi/jetrouve/

http://www.fedecegeps.qc.ca/

http://www.francoplanete.net/francoplanete/education.htm

http://www.infinit.com/sections/l-education-collegial.html

http://www.infobourg.qc.ca/

http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ENS-COLL/quoideneuf.htm

http://www.salledesprofs.com

Imprimé sur du papier recyclé
ISBN 0-7794-5556-8
03-276 (rev.)
© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2003